HAL
open science

Les marqueurs –mm et dämmo dans la narration en amharique : approche développementale

Hayat Omar

To cite this version:

Hayat Omar. Les marqueurs –mm et dämmo dans la narration en amharique : approche développementale. Linguistique. Université de Lyon, 2017. Français. NNT : 2017LYSE2062 . tel-01831991

HAL Id: tel-01831991

https://theses.hal.science/tel-01831991

Submitted on 6 Jul 2018

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.

N° d'ordre NNT : 2017LYSE2062

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 484 Lettres, Langues, Linguistique et Arts

Discipline : Sciences du langage

Soutenue publiquement le 27 octobre 2017, par :

Hayat OMAR

Les marqueurs –*mm et dammo* dans la narration en amharique

Approche développementale.

Devant le jury composé de :

Jean-Marc COLLETTA, Professeur des universités, Université Grenoble Alpes, Président
Christian RAPOLD, Professeure d'université, Universität Regensburg, Rapporteur
Lisa BRUNETTI, Maître de conférences, Université Paris 7, Examinatrice
Denis CREISSELS, Professeur émérite, Université Lumière Lyon 2, Examinateur
Harriet JISA, Professeure émérite, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « Paternité – pas d'utilisation commerciale – pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Doctorat de l'Université de Lyon

Délivré par l'Université Lumière Lyon 2

École doctorale Lettres, Langues, Linguistique & Arts (3LA)

Laboratoire Dynamique du Langage (UMR 5596)

LES MARQUEURS *-mm* et *dämmo* DANS LA NARRATION EN AMHARIQUE
Approche développementale

Thèse de doctorat en Sciences du Langage

Par Hayat OMAR

Sous la direction de **Harriet JISA**

Présentée et soutenue publiquement le 27 octobre 2017

Composition du jury :

Harriet Jisa, Professeure émérite, Université Lyon 2	Directrice
Denis Creissels, Professeur émérite, Université Lyon 2	Examinateur
Jean-Marc Coletta, Professeur, Université de Grenoble 3	Rapporteur
Christian Rapold, Professeur, Université de Regensburg	Rapporteur

« Je pense que les langues sont sans doute la plus grande création du génie humain et chaque langue témoigne d'une façon unique de la faculté linguistique de l'humanité. Les langues ne sont pas seulement des outils extrêmement propices à la communication, elles reflètent aussi une perception du monde »

Dr. Ali KILUÇ

Paris, le 21 février 2009

Journée internationale de la langue maternelle

Table des matières

Table des matières 5
Table des illustrations - Tableaux 7
Table des illustrations - Figures 8
Remerciements 11
Résumé 13
Abstract 14
Liste des abréviations et des sigles 15
Introduction 17
1. Choix de la langue et motivation de notre travail 19
2. Plan de notre travail 22
PARTIE 1 : Cadre et objet d'étude 25
CHAPITRE 1 : Le développement de la narration et la structure de l'information 27
3. L'acquisition de la langue maternelle et le développement de la narration 28
3.1. L'acquisition de la langue maternelle 29
3.2. Le développement de la compétence narrative 31
3.3. La structure de la narration 33
3.4. La cohésion et la cohérence 37
4. La structure de l'information dans la narration 39
4.1. Les notions de topique et de focus 41
4.2. La topicalisation et la focalisation 43
4.3. Le développement de la structure informationnelle. 45
CHAPITRE 2 : Langue et objet d'étude 47
1. Quelques propriétés morphosyntaxiques de l'amharique 48
1.1. Le verbe 48
1.2. Le nom et sa détermination 62
1.4. L'ordre des mots et poisition initiale 66
2. Les marqueurs –mm et dämmo en amharique 70
2.1. Le morphème -mm 73
2.2. Le morphème dämmo 87
2.3. Les contextes d'emploi de -mm et dämmo. 92
3. Conclusion 98
PARTIE 2 : Méthodologie 99
CHAPITRE 3 : Méthodologie 101
1. Le matériel 101
2. Les participants 102
3. La procédure et les conditions d'enregistrement 104
4. La segmentation par clause 106
5. Le codage 111

PARTIE 3 : Analyses et résultats 113
Introduction 115
CHAPITRE 4 : Fréquence de -mm et dämmo dans la narration 117
1. Analyse macro-discursive 117
1.1. Fonctions discursives des personnages dans la narration 119
1.2. Conclusion 123
2. Fréquence et distribution de -mm et dämmo dans la narration 124
2.1. -mm, dämmo et le cadre temporel 126
2.2. -mm, dämmo et le cadre spatial 135
3. Conclusion 140
CHAPITRE 5 : La référence aux personnages et l'acquisition de –mm et dämmo 143
1. Introduction des personnages dans la narration en amharique 146
1.1. La définitude 146
1.2. Les moyens pour introduire un personnage en amharique 150
1.3. Les choix des locuteurs pour introduire un personnage 154
1.4. Valeur sémantique de -mm et dämmo dans un contexte d'introduction des personnages. 157
1.5. Conclusion 160
2. Valeur sémantique de -mm et dämmo dans un contexte de réintroduction des personnages. 160
2.1. La réintroduction avec dämmo 161
2.2. La réintroduction avec –mm 164
2.3. Conclusion 168
3. Valeur sémantique de -mm et dämmo dans un contexte de maintien des personnages. 170
3.1. Le maintien avec dämmo 171
3.2. Le maintien avec -mm 174
3.3. Conclusion 177
4. Valeur sémantique de -mm et dämmo dans un contexte de promotion des personnages 178
4.1. La promotion avec dämmo 179
4.2. La promotion avec -mm 181
4.3. Conclusion 185
5. Conclusion 186
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES 189
BIBLIOGRAPHIE 195
ANNEXES 212
ANNEXE 1 : Carte linguistique de l'Ethiopie 212
ANNEXE 2 : Conventions de translittération du syllabaire amharique 213
ANNEXE 3 : « Frog, where are you? » (Mayer 1969) 214
ANNEXE 4 : Récit d'un locuteur de 5 ans 215
ANNEXE 5 : Récit d'un locuteur de 7 ans 219
ANNEXE 6 : Récit d'un locuteur de 10 ans 224
ANNEXE 7 : Récit d'un locuteur de 12 ans 228
ANNEXE 8 : Récit d'un locuteur adulte 234

Table des illustrations - Tableaux

Tableau 1 : Dérivation verbale en amharique. 48

Tableau 2 : Morphologie du verbe /fällägä/ à l'accompli et à l'inaccompli. 49

Tableau 3 : Formes composées de l'aspect accompli et inaccompli du verbe bälla (manger).... 50

Tableau 4 : Les affixes employés avec les formes verbales à l'accompli, l'inaccompli ou l'infinitif. 51

Tableau 5 : Les valeurs sémantiques du gérondif. 52

Tableau 6 : Valeur sémantique du gérondif composé passé et présent selon le sens du verbe... 54

Tableau 7 : Quelques exemples de forme gérondive figée. 55

Tableau 8 : La gémination dans les trois types de verbes de l'amharique à la 3ième M.SG 57

Tableau 9 : La transivisation 57

Tableau 10 : le préfixe tä- avec les verbes transitifs et intransitifs 59

Tableau 11 : Dérivation verbale 60

Tableau 12 : Préfixes : tä- ou as- mais pas a- 61

Tableau 13 : Préfixes : tä-, a- ou as- 61

Tableau 14 : Préfixes : tän- (intransitif), an- (transitif) 61

Tableau 15 : La détermination et la possession en amharique. 64

Tableau 16 : Forme canonique de la négation à l'accompli et à l'inaccompli 79

Tableau 17 : Forme de la négation sans -mm à l'accompli et à l'inaccompli 81

Tableau 18 : -mm avec les pronoms relatifs 83

Tableau 19. Liste des noms, âge et sexe des participants. 104

Tableau 20 : Moyenne des clauses traitées par groupe d'âge, et par personne. 110

Tableau 21 : Codage des personnages de l'histoire de la grenouille en amharique. 111

Tableau 22 : Abréviations : Rôle syntaxique et moyen linguistique utilisé. 112

Tableau 23 : Abréviations : Fonctions discursives des arguments. 112

Tableau 24 : Pourcentage des participants ayant mentionnés les personnages de l'histoire..... 117

Tableau 25 : Extrait de passages de texte d'adulte et d'enfant. 122

Tableau 26 : Nombre moyen de -mm et dämmo par groupe d'âge. 124

Tableau 27 : Combinaison de -mm et dämmo avec les marqueurs temporels en amharique. .. 132

Tableau 28 : Translittération du syllabaire amharique suivie de l'API [--] 213

Tableau 29 : Livret utilisé pour la production des textes 214

Table des illustrations - Figures

Figure 1 : Moyenne des % des clauses faisant référence aux personnages primaires (S/A). 118

Figure 2 : Moyenne des % des clauses faisant référence aux personnages secondaires (S/A).. 118

Figure 3 Moyenne des % des fonctions discursives. 119

Figure 4: Nombre moyen de clauses par phrase. 120

Figure 5 : Moyenne des % de la nature des propositions 120

Figure 6: Moyenne des % de la forme des subordonnants dans la narration 121

Figure 7 : Moyenne des % de l'occurrence de -mm et dämmo par groupe d'âge. 125

Figure 8 : Moyenne des % de –mm, dämmo avec les marqueurs temporels..... 135

Figure 9 : Moyenne des % de -mm et dämmo avec le cadre spatial. 140

Figure 10 : Moyenne des % de la détermination dans l'identification des personnages animés 149

Figure 11 : Moyenne des % des structures pour introduire un personnage..... 156

Figure 12 Moyennes des % de -mm et dämmo avec les personnages introduits 157

Figure 13 : Moyenne des % de -mm et dämmo avec la réintroduction d'un personnage 161

Figure 14 : Moyenne des % de -mm : marquage du contenu contrastif..... 169

Figure 15 : Moyennes des % de -mm et dämmo : marquage des arguments maintenus..... 171

Figure 16 Moyenne des % de -mm et dämmo avec la promotion d'un personnage 179

Figure 19 : Moyenne des % de -mm et dämmo marquant un lien de conséquence 184

Figure 18 Moyenne des % de -mm et dämmo pour le marquage additif 186

A mes parents.

A mon père. Il attendait ce moment depuis longtemps.

A mes filles Iman et Leïla.

Remerciements

Beaucoup sont celles et ceux qui m'ont encouragée et poussée à finaliser ce travail. Qu'ils soient toutes et tous remerciés ici. Je ne citerai qu'une infime partie, mais je sais que sans toutes ces personnes autour de moi, chacune à sa façon m'a apporté son soutien, cette thèse n'aurait pu aboutir.

Tout d'abord, j'exprime ma gratitude envers ma directrice de thèse, la Professeure Harriet JISA avec qui j'ai eu ma première initiation à la psycholinguistique il y a quelques années déjà, et qui plus tard a accepté de me guider dans ma volonté à entreprendre un travail de recherche. Sa patience, son encouragement, ses conseils, et surtout son intérêt pour le sujet ont été le moteur de mon inspiration et de ma persévérance. Je la remercie du fond du cœur.

Ma reconnaissance va également à Monsieur Denis CREISSELS. C'est avec lui que j'ai fait mes premiers pas dans la recherche en linguistique, et c'est lui qui m'a guidé dans la direction à donner à ce travail. Je suis particulièrement heureuse qu'il fasse partie de mon Jury, et je le remercie chaleureusement.

Je remercie les membres du Jury, Jean-Marc COLLETTA et Christian RAPOLD d'avoir pris le temps de lire, relirede juger ce travail, et d'acceptrer d'être rapporteurs. Je les remercie, encore une fois, pour leur patience. Je suis certaine que leurs remarques seront constructives et enrichissantes.

J'adresse mes sincères remerciements à Florence CHENU. Elle était toujours disponible, et je pouvais m'adresser à elle à tout moment. Elle a pris de son temps pour lire et corriger la première partie de mon travail. Ses conseils m'ont été très utiles. Les conseils et les encouragements de Gabriella FEKETE m'ont été tout particulièrement précieux. Son coaching m'a été bénéfique.

Un grand merci à ma sœur Rawda qui a mis à ma disposition sa voiture, son chauffeur, et tout le matériel dont j'avais besoin pour collecter mes données. Merci à Hussein qui a bien voulu libérer ses deux secrétaires pour m'aider à transcrire les textes en amharique. Qu'ils soient tous remerciés pour leur aide logistique. Merci à Madame Yeshewareg qui m'a facilité l'accès auprès de ses élèves de CM2 du Lycée Guebre Mariam à Addis Abeba. Je n'oublierai pas non plus toutes celles et tous ceux, petits et grands, qui ont accepté de

participer à l'enregistrement. Merci aussi au Centre Français d'Etudes Ethiopiennes pour m'avoir octroyé un financement pour la récolte des données des enfants de 5 et 6 ans.

Mes remerciements vont également à l'ensemble du Laboratoire Dynamique Du Langage (DDL) ; la coopération est de mise, et l'ambiance y est sereine. Je remercie Darine et Khadija, que j'ai côtoyées depuis le début de ma venue à DDL, et qui n'ont cessé de m'encourager à finir ce que j'ai entamé. Merci beaucoup à Emilie qui m'a aidée à mettre ce travail en forme.

Je ne saurais évidemment oublier les enseignants d'INALCO, avec qui j'ai passé de belles années. Je remercie Delombera, Brigitte, Ursula, Aliou pour leur soutien et leurs encouragements. Je remercie également Michèle, Florence et Isabelle de l'ITECH pour leur gentillesse et leur encouragement continuel. Mes sincères remerciements vont aussi à tous les membres de l'Association EPI de Vaulx-en-Velin, ça fait chaud au cœur de rencontrer des gens d'une telle gentillesse.

Le soutien de ma Famille a toujours été sans limites. Mes frères et sœurs m'ont particulièrement épaulée aux moments de mes difficultés, leurs encouragements ont été infaillibles et m'ont permis de tenir bon. Je les embrasse toutes et tous et les remercie du fond du cœur.

Je ne peux citer toutes celles et tous ceux qui m'ont encouragée et soutenue sans faille, beaucoup reste dans mon cœur. Tout simplement : MERCI.

Résumé

Les marqueurs *–mm* et *dämmo* dans la narration en amharique : Approche développementale

Les langues offrent une multitude d'éléments linguistiques pour organiser et délivrer les informations (Jisa, Reilly, Verhoeven, Baruch & Rosado, 2002). Il y a plusieurs manières d'exprimer en mot la représentation mentale des événements. Le locuteur, en fonction des outils linguistiques dont il dispose, choisit les formes qui lui apportent le plus de valeur communicative pour transmettre son message.

Notre étude est centrée sur deux connecteurs de l'amharique, *-mm* et *dämmo*, qui sont abondants dans la langue, et dans la narration en particulier. Nous avons pour objectif d'examiner, dans une perspective développementale, comment les locuteurs les utilisent, et les fonctions que ces particules ont dans leurs narrations. Nous cherchons à distinguer les fonctions communicatives ou pragmatiques qui sont signalées dans l'énoncé au moyen de ces marques. Pour ce faire, nous avons constitué un corpus de soixante productions narratives d'enfants de groupes d'âges différents (5-6, 7-8 et 10-12 ans) et d'adultes locuteurs d'amharique. Nous avons utilisé le support imagé sans texte « *Frog, where are you?* » (Mayer, 1969) pour recueillir nos données. Ce matériel expérimental a déjà servi à de nombreuses études développementales dans plusieurs langues (Bamberg, 1987 ; Kail & Hickmann, 1992 ; Berman & Slobin, 1994 ; Kern 1997 ; Akinci, 1999 ; Strömqvist &Verhoeven 2003 ; Jisa, Chenu, Fekete & Omar, 2010 ; Fekete, 2011, Saïdi 2014 entre autres).

Les résultats montrent que le clitique *-mm* et la locution *dämmo*, bien qu'ils soient tous les deux employés par tous les locuteurs, n'ont pas toujours la même portée selon le locuteur et varient en fonction de l'âge. *dämmo,* marque principalement le thème contrasté pour montrer la concomitance des événements. Il s'avère être plus maniable pour les enfants par rapport à *–mm* qui est beaucoup plus complexe, non seulement de par sa structure synthétique mais surtout parce qu'il est multiusage. *–mm* ancre l'information dans le contexte, il met en exergue le constituant sur lequel il opère.

Mots-clefs : acquisition, compétence narrative, cohésion, connexion, marqueurs discursifs, topique contrastif, focus contrastif, pragmatique.

Abstract

The markers -*mm* and *dämmo* in Amharic narrative: Developmental approach.

Languages provide speakers with a wide range of linguistic units to organize and deliver information (Jisa, Reilly, Verhoeven, Baruch & Rosado, 2002). There are several ways to verbally express the mental representations of events. The speaker, according to the linguistic tools he has acquired, selects the one that brings out the most communicative effect to convey his message.

Our study focuses on two markers in Amharic, -*mm* and *dämmo*, which abound in the language and in narratives in particular. Our aim is to examine, from a developmental perspective, how the speakers use them, and the functions these elements have in their narratives. We seek to distinguish the communicative and pragmatic functions indicated by means of these markers. To do so, we created a corpus of sixty narrative productions of children from 5-6, 7-8 to 10-12 years old and adult Amharic speakers. The material we used to collect our data is a series of pictures without text "*Frog, Where are you?*" (Mayer, 1969). This experimental material has already been used in many developmental studies and in several languages (Bamberg, 1987 ; Kail & Hickmann, 1992 ; Berman & Slobin, 1994 ; Kern 1997 ; Akinci, 1999 ; Strömqvist &Verhoeven 2003 ; Jisa, Chenu, Fekete & Omar, 2010 ; Fekete, 2011, Saïdi 2014 and many more).

The results show that -*mm* and *dämmo*, although all the speakers use them both, do not always have the same scope according to the speaker and vary according to the age. *dämmo* is mainly used to mark a contrastive topic to signal the concomitance of the events. It seems to be easy to use for children compared to -*mm* which is much more complex, not only because of its synthetic structure but primarily because it is a multi-purpose morpheme. -*mm* anchors the information into the context, it highlights the constituent on which it operates.

Keywords: acquisition, narrative competence, cohesion, connection, discourse markers, contrastive topic, contrastive focus, pragmatics.

Liste des abréviations et des sigles

1	1ère personne
2	2ème personne
3	3ème personne
ACC	Accusatif
ACP	Accompli
APP	Applicatif
AUX.PS	Auxiliaire passé
AUX.PR	Auxiliaire présent
BENEF	Bénéfactif
CAUS	Causatif
COP	Verbe copule
DET	Déterminant
Exist	Existentiel
F	Féminin
GER	Gérondif
INAC	Inaccompli
JUS	Jussif
M	Masculin
MALEF	Maléfactif
MOY	Moyen
NEG	Négatif
O	Objet
PL	Pluriel
POL	Politesse
PS	Passé
PR	Présent
PROG	progressif
REFL	Réflexif
SG	Singulier

Introduction

> […] *quand deux formations vivantes fonctionnent en concurrence, elles ne sauraient avoir la même valeur ; et, corrélativement : les fonctions différentes dévolues à une même forme doivent avoir une base commune. Il incombe aux linguistes de retrouver ces valeurs, généralement peu apparentes et souvent très cachées.* (Benveniste, 1948 : 5-6)

Benveniste (1948) a été novateur dans l'analyse des suffixes. Il a démontré la variété de leurs emplois, en utilisant les termes « valeur » et « fonction » pour montrer que le sens exprimé en leur présence ne dénote pas nécessairement le signifié du suffixe même, mais varie selon la fonction ou la valeur que lui attribue la langue. Ce peut donc être une notion abstraite qui n'est déterminée qu'à travers les variétés de sens qu'elle véhicule. C'est effectivement le cas du morphème *-mm* qui nous intéresse dans ce travail, et qui semble être en concurrence avec *dämmo* dans certains contextes parce que sa vraie valeur est « très cachée ».

Notre travail s'inscrit dans une approche théorique fonctionnaliste qui considère le langage dans son développement. La plurifonctionnalité et l'ancrage dans le contexte d'énonciation sont au centre de toute approche fonctionnaliste. En effet, une même forme linguistique peut avoir une ou plusieurs fonctions qui servent à effectuer différents types d'opérations dans le discours. Pour comprendre l'outil de communication qu'est le langage, la tradition fonctionnaliste veut que l'on s'intéresse à l'interaction entre différents niveaux d'organisation telle que la syntaxe ou la morphosyntaxe, mais aussi le contexte de production du discours.

Le processus de l'acquisition linguistique est complexe et progressif. On a souvent cru à tort que l'« *aptitude de l'enfant à acquérir rapidement le langage ne pouvait provenir que d'un don* » (De Boysson-Bardies, 2005 :16), négligeant ainsi la fonction essentielle du langage qui est celle de satisfaire les besoins communicatifs et d'assurer d'abord la communication ; et par la même d'assurer la cohésion de la communauté. Le langage se développe parce qu'il permet d'établir des relations, de réaliser des actes de communication avec les membres de sa communauté (Bernicot, 2009).

-mm et *dämmo* sont deux éléments connecteurs de phrase en amharique, langue sémitique éthiopienne, que nous mettons en parallèle pour faire ressortir leur ressemblance et leur divergence dans l'usage qu'en font les locuteurs. L'extrait ci-dessus (Benveniste, 1948 : 5-6) a retenu notre attention parce qu'il vient conforter notre intuition linguistique de locutrice native que nous sommes, concernant les fonctions de ces éléments, d'autant qu'ils ne sont pas encore suffisamment explorés. Cependant, en l'état actuel, ce travail ne peut prétendre être en mesure de tout mettre à jour, mais il essaie d'ouvrir des portes en explorant les emplois et les fonctions de ces deux morphèmes *-mm* et *dämmo*, qui sont abondants dans la langue et dans la narration en particulier. Ils sont invariables et ne sont interprétables qu'en contexte. Il va sans dire qu'il faut tenir compte des facteurs aussi bien linguistiques, cognitifs que pragmatiques de la communication pour comprendre leurs fonctions dans la langue. Il nous semble important de dire que la grammaire amharique ne donne pas de statut à ces éléments, sauf à montrer leurs emplois à travers des exemples. Pour notre part, c'est l'approche développementale que nous avons adoptée qui nous a permis de saisir tout particulièrement la complexité du suffixe *-mm*. En effet, bien que les locuteurs emploient les deux éléments dès leur plus jeune âge, nous avons observé que *-mm* a des emplois complexes qui ne sont acquis que tardivement tandis d'autres sont utilisés précocement.

Au-delà d'un système linguistique particulier, l'activité langagière est une activité complexe (Levelt, 1989). L'intérêt des linguistes est alors porté non seulement sur les moyens mis en œuvre par le locuteur, mais les opérations mentales déployées pour sa réalisation sont tout aussi importantes. Ainsi, l'approche psycholinguistique prête attention aux opérations mentales sous-jacentes au traitement de tout message verbal en production comme en compréhension, et ce depuis le tout début de leur acquisition.

En effet, l'acquisition du langage fait intervenir des relations complexes entre forme et fonction, entre énoncés et contexte et entre langage et cognition. Non seulement, une forme donnée peut avoir plusieurs fonctions, mais inversement, une fonction donnée peut être réalisée par plusieurs procédés linguistiques. Selon l'importance de l'information qu'il veut transmettre, le locuteur choisit dans son répertoire les éléments qu'il croit être appropriés pour la situation d'énonciation.

Afin de rendre compte des différents emplois et fonctions des morphèmes *-mm* et *dämmo*, nous avons analysé les productions narratives de locuteurs d'amharique de différents

groupes d'âge (5-6 ans, 7-8 ans, 10-12 ans et adultes). Nous partons de l'hypothèse que l'acquisition et la maîtrise de ces éléments suivent une évolution développementale aussi bien quantitative que qualitative. Nous les analysons dans différents contextes où ils se trouvent, et les comparons pour dégager leur similarité et leur divergence dans un contexte développemental.

La mise en parallèle de ces deux éléments nous permet de comprendre leur fonction et d'affiner leur description. En effet, comparer des marqueurs d'une langue pour comprendre leur apport dans le discours donne plus de résultats que l'étude d'un marqueur en isolation. Cela permet de faire ressortir des différences qu'une étude singulière aurait ignorées. De la sorte, nous espérons pouvoir mieux cerner les valeurs de ces marques, et les relations établies entre énoncés grâce à eux.

Le suffixe *-mm*, héritage de l'ougaritique, est complexe, il opère dans la structure de la langue. Son usage est multiple, il marque la fin de la structure verbale négative, il intervient dans la formation de nouveaux mots tels les adverbiaux, il se retrouve dans la structure relative à l'inaccompli[1], de même qu'il sert à coordonner des mots, des phrases ou marquer le lien entre les périodes ou les séquences narratives, c'est-à-dire les macro-propositions au sein d'une unité textuelle plus large (Adam, 2003, 2008).

1. Choix de la langue et motivation de notre travail

Le langage est d'une telle richesse qu'il est l'objet d'investigation de méthodes et de disciplines diverses et variées. Les études sur l'acquisition et le développement du langage chez l'enfant jouissent tout particulièrement d'une attention toujours croissante. Le processus est certes naturel, mais si complexe que malgré les nombreuses études sur le sujet, il demeure encore beaucoup d'interrogations et d'incertitudes. Les linguistes sont loin de comprendre toutes les stratégies employées par les enfants dans l'acquisition de leur

[1] La structure de la relative est grammaticalisée et elle est acquise relativement assez tôt.

langue maternelle. Cela est encore plus vrai quand il s'agit de comprendre les mécanismes cognitifs mis en œuvre au cours de ce processus.

Les mots servent à traduire en surface les relations de sens que l'on veut communiquer. Les constructions syntaxiques sont, au même titre que les unités lexicales et grammaticales, *des structures symboliques, porteuses de sens, qui contribuent à la signification globale de l'énoncé* (Victorri, 2004 : 74). *Chaque différence de forme correspond à des différences dans la représentation construite* (idem : 75). La construction de la phrase implique à la fois l'intégration sémantique et syntaxique bien sûr, mais la maîtrise des règles et la capacité à adapter son langage au contexte d'énonciation ne s'acquièrent que progressivement.

Beaucoup sont les travaux réalisés dans différentes langues ; mais, l'univers des langues éthiopiennes reste particulièrement inexploré. Dans ce travail, nous nous intéressons à l'amharique, langue sémitique d'Ethiopie, et explorons deux morphèmes, *-mm* et *dämmo*, dans une approche fonctionnelle. Cette approche a l'avantage de pouvoir apparier forme et fonction, et prendre en compte deux niveaux d'analyses, la phrase et l'énoncé. Elle s'appuie essentiellement sur des définitions sémantico-pragmatiques du topique et du focus contrairement aux autres approches qui visent plutôt une analyse des marques morphosyntaxiques de la structure informationnelle.

Si l'amharique est convenablement décrit (Cohen, 1936 ; Leslau, 1995, 2000 ; Amberber, 2002, 2010 ; Frew, 1994), à notre connaissance, il n'y a pas de travail sur les productions orales spontanées des locuteurs, et encore moins d'études touchant à une analyse développementale, ou qui mettent en parallèle des éléments de la langue. Cependant, ce travail ne sera pas le premier à s'intéresser à *-mm* et *dämmo*. En effet, *-mm* a été analysé comme marqueur d'insistance (Cohen, 1936 ; Leslau, 1995), de topique (Hetzron, 1973), de concaténation (Kapeliuk, 1978), de changement du topique dans le discours (Gasser 1983, 1985), et encore de focus constrastif (Demeke & Meyer, 2007, 2008). Par contre la locution *dämmo* n'a pas attiré l'attention de beaucoup d'auteurs, certainement parce que les fonctions de celle-ci sont moindres et peut-être aussi plus facilement interprétables par rapport à *-mm*. La seule approche que nous avons pu trouver concernant *dämmo*, est celle de Metzing et Amsalu (2009). Ces auteurs n'ont pas relevé tous les emplois de *dämmo* dans la langue, mais uniquement dans des situations où il relie deux propositions leur permettant ainsi de l'analyser en termes de « conjonction de coordination », au même niveau que « et » additif. Or, s'il relie deux propositions, il marque surtout un rapport de sens entres elles. De

plus, *dämmo* peut se placer en début comme à la fin d'une phrase pour exprimer un étonnement ou un sarcasme dans des contextes particuliers, avec des intonations particulières. Mais plus généralement, il se place après le premier constituant de l'énoncé ; dans tous les cas, il n'apparait qu'une seule fois dans la phrase. À l'inverse, *-mm* est « polyfonctionnel ». Il peut se poser sur n'importe quel mot ou groupe de mots, et même sur tous les mots de la phrase. Son fonctionnement interroge le linguiste.

Pour notre part, notre curiosité a été aiguisée par la fréquence de ces morphèmes dans notre corpus bien sûr, mais surtout parce que nous avons observé une différence remarquable entre les plus jeunes et les plus grands de nos participants, quant à la fonction de ces morphèmes et de *-mm* en particulier. Outre les valeurs qui lui sont octroyées par les différents auteurs cités ci-dessus, le clitique *–mm* marque la fin du verbe dans la structure négative de la langue, dont il est le deuxième élément (Cohen, 1936), il se trouve dans la structure relative à l'inaccompli, de même qu'il permet la transposition d'une catégorie grammaticale en une autre (adjectif → pronom) : *hullu säw hédä* (tout le monde est parti) ; *hullu**mm*** hédu (tous sont partis / ils sont tous partis).

L'originalité de ce travail est avant tout de mettre en parallèle deux éléments de la langue qui semblent être en concurrence dans certains contextes, au point où ils apparaissent comme interchangeables quand ils marquent le thème/topique ou focus de la phrase. Ainsi, sont-ils considérés comme marqueurs de topique contrastif, « *topic shift* » (Hertzon, 1973 ; Gasser, 1983, 1985) ; ou encore comme coordonnateurs de phrase « *concatenation* » (Kapeliuk, 1978), « *conjunctive coodinator* » Metzing & Amsalu, 2009).

A l'instar de Hetzon (1973), le seul à avoir émis l'idée que le *-mm* de l'amharique pourrait être le même dans toutes les structures de la langue, nous étions intrigués de savoir s'il ne s'agissait pas, effectivement, d'un « morphème outil », qui s'est grammaticalisé dans certains contextes, comme la structure relative ou encore la négative, et qui n'aurait à la base qu'une seule et même valeur que l'amharique exploite.

Dans ce travail, notre objectif est avant tout de comprendre les valeurs sémantiques de *-mm* et *dämmo* et d'analyser leurs apports dans la construction du texte. Pour ce faire, nous nous sommes posé quelques questions auxquelles nous allons répondre à travers notre corpus :

- Comment les locuteurs s'en servent pour communiquer leurs messages ?
- apparaissent-ils dans toutes les parties du texte depuis l'introduction ?

- quelles sont les motivations de leur présence ?
- y a-t-il des contraintes de choix ?
- comment ces formes se développent-elles en fonction de l'âge ?
- comment font ceux qui n'en ont pas la maîtrise ?

Toutefois, nous sommes conscientes qu'il est nécessaire de poursuivre la recherche et d'analyser les valeurs, les fonctions et les emplois de ces éléments, non seulement dans des discussions orales spontanées mais surtout dans des textes écrits de tous genres. Plus qu'à l'oral, le passage à l'écrit devrait développer des marques de relations plus explicites. En effet, à l'oral le locuteur peut naturellement recourir à d'autres outils fonctionnels tels l'intonation, les gestes et tout ce qui provient du contexte d'énonciation. Nous pouvons supposer qu'il peut ainsi se passer, dans certaines mesures, de connecteurs spécifiques pour mettre en relief les éléments saillants de l'énoncé. C'est dire que l'usage de *dämmo* mais surtout de *-mm* devrait être beaucoup plus significatif dans les textes écrits amhariques.

2. Plan de notre travail

Nous avons partagé notre travail en trois parties. La première est divisée en deux chapitres. Le chapitre 1 aborde quelques théories sur le développement linguistique de l'enfant. Nous évoquons le processus complexe du développement de la langue maternelle et de l'acquisition de la compétence narrative. C'est avec et grâce à son entourage que l'enfant affine sa compréhension et ajuste la production de son langage (Tomasello, 2004). Autrement dit, dès le début, l'acquisition du langage se fait en contexte. L'enfant se sert de l'adulte comme modèle dans son développement linguistique, mais il lui faut du temps pour maîtriser toutes les stratégies de combinaisons et de choix de mots de sa langue. Le chapitre 2 concerne notre objet d'étude. Après une présentation rapide des langues d'Ethiopie, nous allons, en un premier temps, présenter quelques aspects morphosyntaxiques de l'amharique. Il s'agira principalement du verbe, de la détermination du nom, de l'ordre des mots et de l'importance de la position initiale dans la phrase. Nous abordons ensuite les deux éléments *-mm* et *dämmo* qui sont au centre de notre préoccupation. Le premier est complexe, et multifonctionnel. Il a ses racines en ougaritique, langue sémitique ancienne qui pourrait être l'ascendant de l'amharique. Nous exposons l'approche des traducteurs de textes anciens en ougaritique, ainsi que les études qui lui sont consacrées en amharique. Sa

valeur propre à l'intérieur de la structure de la langue n'est pas encore déterminée. Le deuxième, *dämmo* est plus accessible. Il ne peut apparaître qu'une fois dans la phrase, mais semble être en compétition avec *-mm* dans certains contextes. Nous présentons les quelques approches que nous avons pu trouver à ce jour, pour finir par quelques tableaux comparatifs qui font apparaitre l'emploi de ces éléments dans la langue[2], et les nuances que chaque morphème apporte dans différents contextes.

La deuxième partie est réservée à la méthodologie, et n'a qu'un chapitre (3). Nous présentons d'abord le matériel que nous avons utilisé, et donnons des informations sur les sujets. Nous allons ensuite expliquer la procédure suivie lors de la collecte des données, ainsi que de la transcription et du codage.

La troisième et dernière partie est consacrée à l'analyse de notre corpus. Elle s'articule en deux chapitres. Le premier, le chapitre 4, rend compte de la quantité et distribution de *-mm* et *dämmo* dans la narration, ainsi que la fréquence de leur utilisation en fonction de l'âge. Le chapitre 5 s'intéresse principalement à *-mm* et *dämmo* quand ils apparaissent avec un argument référentiel introduit, réintroduit, maintenu ou promu dans la chaîne thématique, et positionné en tête de phrase ; c'est à dire l'emplacement privilégié du topique ou du focus en amharique. Nous étudions les fonctions qu'ils remplissent à travers les groupes d'âges, notre objectif étant d'observer comment les enfants les utilisent, et les valeurs sémantiques qu'apportent ces connecteurs dans leur discours.

Nous finirons par une conclusion de synthèse. Nous tenterons d'expliquer pourquoi, si la langue offre plusieurs moyens pour exprimer les effets de conséquence ou de raison, les adultes optent, le plus souvent, pour le morphème *-mm* dans des contextes particuliers de promotion référentielle.

[2] Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité.

PARTIE 1 : Cadre et objet d'étude

CHAPITRE 1 : Le développement de la narration et la structure de l'information

Ce n'est pas l'intelligence qui le (l'Homme) distinguerait des autres espèces d'Homo sapiens qui l'ont précédé, mais la capacité à raconter sa propre histoire, source d'une nouvelle « sagesse » fondatrice des sociétés humaines. (Victorri, 2002 : 11)

L'être humain est dans une éternelle recherche pour comprendre non seulement son existence, son entourage, mais l'essence même de sa création. Il a besoin de communiquer, de comprendre et de constamment décrire et/ou raconter des événements : son Histoire.

Hypothétique peut-être, mais c'est certainement ce besoin d'existence et de survie qui aurait eu un rôle décisif dans l'émergence du langage et son développement. Cette capacité à communiquer que nous avons développée, nous distinguerait de nos prédécesseurs Homo Sapiens et ferait de nous des Homo Narrans (Victorri, 2002).

Nous n'avons de cesse que de développer nos moyens de communication. Le langage est un moyen d'expression de nos pensées et de nos sentiments. De toutes les formes linguistiques, la narration constitue certainement l'une des plus importantes, et pour toute société humaine.

> *We seem to have no other way of describing "lived time" than save in the form of a narrative. Which is not to say that there are no other temporal forms that can be imposed on the experience of time, but none of them succeeds in capturing the sense of lived time…* (Bruner, 2004 : 693).

Le rôle de la narration dans le développement du langage est aujourd'hui indéniable. C'est d'ailleurs la forme de discours la plus fréquemment utilisée dans les manuels scolaires.

> *La production narrative est une variable prédictive de la réussite scolaire et un bon indice du développement langagier et cognitif.* (Gagné et Crago, 2012 : 509).

Mais raconter une histoire ne commence pas à l'école. C'est une part essentielle de l'enfance ; les enfants baignent dans les contes merveilleux qu'on leur raconte, puis qu'ils racontent eux aussi à leur tour. Et ce, avant même qu'ils n'aient réalisé l'existence de l'école, et appris à lire et à écrire. Cette capacité est le fruit d'un processus long. Si l'enfant

s'exprime correctement, c'est qu'il a pris le temps de saisir et faire sien les fondamentaux de sa langue (phonologie, sémantique, syntaxe, pragmatique etc.).

L'enfant commence son apprentissage linguistique en conversant avec son entourage, mais l'usage du langage ne relève pas toujours du dialogue (Colletta, 2004 : 121). L'enfant doit très vite s'adapter à la situation où il est sollicité à mener seul un discours et donner son point de vue. Cela suppose qu'il doit être stratégique pour mener à bien l'organisation et la cohérence de son récit, il ne lui suffit plus de comprendre et de construire des phrases simples. Plusieurs paramètres langagiers sont indispensables pour la production d'un texte tel le récit que nous leur avons demandés de produire.

A narrative is not simply a series of events arranged helter-skelter; a narrative is at least a sequence of events, where sequence implies temporal ordering. (Carroll, 2001 : 120)

En effet, le récit n'est pas simplement une série d'événements disposés pêle-mêle, il implique au moins une organisation temporelle. De par leur complexité, les récits oraux que les enfants produisent, offrent l'occasion d'examiner un éventail d'habiletés cognitives, langagières et sociales (Coelho, Liles et Duffy, 1995). C'est dire que les narrations donnent à mesurer efficacement les performances linguistiques de l'enfant.

Dans cette partie, nous abordons d'une part les avancés dans le domaine de l'acquisition et du développement de la langue maternelle (3.1), du développement de la compétence narrative (3.2), de même que nous nous intéressons à la structure de la narration (3.3), ainsi qu'à sa cohésion et sa cohérence (3.4). D'autre part, nous nous intéressons à la structuration de l'information dans la narration pour soulever les concepts de topique et de focus, termes qui caractérisent les éléments mis au premier plan dans le discours (4.1), ainsi que les opérations de topicalisation et de focalisation (4.2).

3. L'acquisition de la langue maternelle et le développement de la narration

Le langage est l'un des principaux moyens qui permettent à un individu de devenir un membre de la communauté à laquelle il appartient.

> *Talking is one of our dearest occupations. We spend hours a day conversing, telling stories, teaching, quarelling, … and, of course, speaking to ourselves. Speaking is, moreover, one of our most cognitive, linguistic and motor skill* (Levelt, 1989 : xvii).

En effet, parler est une activité doublement complexe. Il implique la maîtrise d'un système linguistique qui est complexe en lui-même par le fait qu'il met en jeu des interactions non triviales entre les entités qui le constituent. L'utilisation de ce système est, elle aussi, complexe en tant qu'elle est modulée par des facteurs multiples : linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques. Pour communiquer efficacement, l'enfant doit évidemment acquérir sa langue, mais il doit ensuite s'adapter à plusieurs types de contraintes : des contraintes linguistiques internes au système de sa langue et des contraintes externes liées à la situation de production.

3.1. L'acquisition de la langue maternelle

L'acquisition de la langue est une étape très importante du développement de l'enfant. Beaucoup sont les théories qui tentent de comprendre et expliquer les processus de son acquisition et son évolution.

Le processus d'apprentissage commence dès les premières relations de l'enfant avec sa mère, et se développe progressivement. Les interactions verbales avec l'adulte enrichissent son vocabulaire (Clark, 2003). Les différents contextes d'utilisation d'un mot permettent à l'enfant d'en saisir la signification sur la base d'inférences pragmatiques. Le besoin de communication fait que l'enfant retienne le système de sa langue. Pour communiquer, il doit non seulement mémoriser le lexique et les règles de grammaire de sa langue, mais il doit aussi apprendre à en faire un usage approprié. Pour ce faire, l'enfant passe par différentes phases : celle où il enregistre les règles et les codes de la langue, à celle où il utilise « *ce code pour lui-même* » (Kail, 2000 : 49). C'est aussi ce processus d'acquisition des structures de sa langue, qui permet à l'enfant de développer ses autres fonctions mentales (Vygotski, 1997 ; Bruner, 2004). L'intérêt de Vygotski portait particulièrement sur la manière dont la pensé et le langage se développe. Pour lui, le développement de l'enfant procède du social à l'individu, de l'extérieur vers l'intérieur (Schneuwly, 1989). L'apprentissage collectif devance le développement individuel. En d'autres termes, avant d'atteindre l'autonomie, l'enfant acquiert les éléments dans les relations interpersonnelles.

C'est dire que c'est essentiellement la fonction communicative du langage qui permet le développement langagier et cognitif de l'enfant.

Le processus d'acquisition commencerait bien avant sa naissance. Le bébé à l'état fœtal reconnait déjà la mélodie de sa langue maternelle (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2001). Une fois en famille, il interagit avec l'autre (souvent de façon privilégiée avec sa mère) avant même de posséder les outils linguistiques de sa langue. Au début, il enregistre les phonèmes mais surtout les intonations de la langue sans toutefois pouvoir les reproduire. Très rapidement, il commence à émettre des sons et ensuite à articuler les mots. C'est dire qu'il commence à assimiler le lexique, et il sera bientôt à même d'organiser ses énoncés. La syntaxe et la grammaire de sa langue ainsi que de nombreuses autres aptitudes cognitives continuent à se développer en parallèle tout au long de cet apprentissage.

Dès l'âge de deux ans, l'enfant est non seulement en mesure d'extraire des sons linguistiquement pertinents, mais il est aussi à même de reconnaître dans la parole de l'autre, l'intention de signifier (De Boysson-Bardies, 2005). Il devient habile, et ce sont alors ces habiletés qui lui permettent d'acquérir et de développer les unités complexes de sa langue maternelle. Au cours de son développement, l'enfant passe par plusieurs étapes avant de jongler avec sa langue et de maîtriser les normes de sa communauté pour atteindre l'étape de "*proficient integration of knowledge and use"* aux alentours de 5/6 ans (Berman, 2004 :14). A cet âge-là, l'enfant commence à maîtriser les principes grammaticaux qui gouvernent l'organisation de la phrase, de même que les principes discursifs régissant la cohérence de son discours en fonction des contraintes contextuelles. Une fois les règles et les unités linguistiques acquises, l'enfant va devoir s'adapter aux contextes et appliquer les normes de communications de sa société tout au long de la vie. Ainsi évolue la langue pour atteindre son objet principal : la transmission et le bien-être de l'individu.

Dans ce travail, nous nous intéressons au développement du langage à partir de 5 ans. Nous examinons le développement du discours narratif oral des enfants de 5-6 ans, 7-8 ans et 10-12 ans, que nous comparons avec la production des adultes qui nous servira de groupe de contrôle. Nous analysons comment les enfants combinent en production, les unités linguistiques acquises, pour produire des structures complexes et cohérentes, mais surtout comment ils se servent des deux éléments de la langue qui font l'objet de notre étude : *-mm* et *dämmo*.

Produire un discours narratif fait intervenir deux capacités principales (Peterson & Mc Cabe, 1983). Il faut parler de personnages et/ou d'événements dans l'espace et dans le temps, tout en veillant à ce que les relations entre les énoncés successifs du discours soient clairs pour guider l'interlocuteur vers la bonne interprétation du texte.

3.2. Le développement de la compétence narrative

Raconter une histoire est l'une des activités de choix dans la vie des enfants. Aux alentours de 3 ans, ils ont déjà une notion assez claire de ce qu'est une histoire (Applebee : 1978). C'est pour eux, la première étape de la sortie du dialogue interactif assisté vers la production d'un monologue (Westby, 1985, 1994). C'est une activité cognitivement assez compliquée puisque l'enfant n'a pas encore suffisamment de connaissance à partager. Le langage est alors sa source unique de représentation.

Les récits qu'ils délivrent montrent que les enfants arrivent à se déplacer mentalement dans le temps et dans l'espace. Le récit leur offre la possibilité de donner un sens à leurs représentations, et leur permet de construire un dialogue avec ceux qui les entourent. Pour raconter sa propre expérience personnelle, l'enfant a nécessairement recours à sa mémoire puisque les événements ne se passent pas « ici, maintenant » (Labov & Waletsky, 1967 ; Propp, 1968 ; White, 1981 ; Bruner, 1983, 1986, 1991 ; Berman & Slobin, 1994 ; Hickman, 2003).

Tout au long de l'enfance et de l'adolescence, les narrations subissent des modifications aussi bien au niveau des caractéristiques linguistiques qu'au niveau de leur structure. Beaucoup sont les recherches qui se consacrent au développement linguistique de l'enfant, et ce dans plusieurs langues (Ervin-Tripp, 1977 ; Applebee, 1978 ; Mandler, 1978 ; Chafe, 1980 ; Fayol, 1983, 1985 ; Karmiloff-Smith, 1981 ; Mc Cabe& Peterson, 1991 ; Berman et Slobin, 1994 ; Kern, 1997 ; Akinci, 1999 ; Hickmann, 2003 ; Fekete, 2011 ; Saïdi, 2014, parmi tant d'atres).

Parmi les pionniers dans la recherche du développement du discours narratif, Sutton-Smith (1975) et Applebee (1978) analysent l'évolution de l'enfant en termes de « stades », ou « phase », Berman (1994), pour marquer la nécessité de hiérarchiser les comportements et faire ressortir les séquences d'acquisition dans le continuum du développement

linguistique. Dans ce travail, nous prendrons l'âge[3] comme critère de regroupement. Nous savons aujourd'hui que plusieurs facteurs interviennent dans la production narrative et son développement. Il y a bien sûr le milieu social, la langue avec toutes ses spécificités, mais il y a aussi l'âge du sujet et la perspective que le locuteur aura choisie pour mener à bien sa production. Tout texte narratif témoigne d'un point de vue particulier, c'est à dire que chacun a sa façon de voir les choses, et surtout de les restituer avec les éléments linguistiques qu'il a en sa possession. Les mouvements de ces éléments au fil de l'âge laissent des traces de leur développement.

La production de l'enfant s'allonge progressivement avec l'âge. Du stade des mots-phrases, aux alentours de 2 ans, il atteint le stade de la construction de phrases qui lui permet de représenter de manière plus différenciée et plus précise ce qui était exprimé beaucoup plus globalement. Cette capacité de combiner plusieurs mots dans la même phrase augmente considérablement le pouvoir expressif de l'enfant. Cependant, il a besoin de temps pour maîtriser les outils linguistiques de sa langue, et les manipuler astucieusement.

Dès le début, lorsque l'enfant commence à produire des énoncés à plusieurs mots, surviennent des problèmes liés à l'ordre dans lequel il les produit. De cet ordre dépendra l'intelligibilité du message, sans quoi le sens véhiculé ne serait pas celui espéré. Divers indices de positionnement des mots dans la phrase permettent à l'interlocuteur de décoder adéquatement le message perçu. Généralement, l'argument qui apparaît en position initiale est celui sur lequel locuteur veut attirer l'attention.

Au cours de son développement, l'enfant se familiarise progressivement avec les différents procédés de construction de textes et notamment les outils de connexion. Il apprend à construire des phrases de plus en plus longues et de plus en plus complexes, marquées par des éléments qui étayent la connexion entre elles. Il faut donc du temps pour que l'enfant acquiert toutes ces compétences et devenir capable de produire un texte indépendant de la situation d'énonciation (Fayol, 1987).

[3] Nous pensons que le pourcentage des moyennes nous permettra de dégager la tendance par groupe d'âge, mais nous sommes conscientes que même à l'intérieur d'un même groupe d'âge, il peut y avoir des variations importantes.

La production narrative que nous avons demandée à nos locuteurs est un peu particulière en ce sens qu'elle s'appuie sur un livre d'images sans texte. La série d'images séquentielles aide à la construction de la trame narrative. Les narrateurs, chacun selon son point de vue particulier, interprètent et créent la signification en marquant la succession ou la simultanéité des événements. Ce procédé demande qu'ils aient recours à leur mémoire et structurer leur récit pour lui donner un sens et de la cohérence.

3.3. La structure de la narration

La textualité du récit est l'objet de plusieurs travaux s'intéressant à sa structure, à sa mise en forme, ainsi qu'à la saisie de l'information par l'auditoire. Depuis Barthes (1966), puis de Labov & Waletsky (1967), le récit relève d'un acte de communication, il s'agit de mettre en mot une expérience.

La linguistique s'intéresse à la narration en tant qu'organisation textuelle (Berman & Slobin, 1994 ; Brès, 1994, 2001 ; Carroll, 2001 ; Labov & Waletsky, 2003 ; Klein & Stutterheim, 2002 ; Fayol, 1983, 1985, 1987 parmi tant d'autres). C'est-à-dire, une production langagière d'un niveau supérieur à la phrase, et qui possède des marques linguistiques spécifiques et une structure propre. La psycholinguistique cherche à comprendre un peu plus en prenant également en compte le contexte énonciatif. En effet, selon les spécificités structurelles de sa langue, chaque locuteur privilégie certaines formes et évite certaines autres en fonction de la situation, et par rapport à ce qu'il veut que son interlocuteur comprenne. C'est dire que le contexte influence fortement le choix des formes au-delà de la justesse structurelle de la langue utilisée.

La structure basique du récit est la même pour tout locuteur et pour toutes les langues (Labov et Waletzky, 1967). C'est-à-dire que les textes narratifs de toutes les cultures racontent des événements qui se rapportent à une situation particulière et qui se terminent dans le temps. Les informations sont principalement classées en trois grandes parties. Il s'agit tout d'abord de l'introduction, d'annoncer ce dont il s'agit dans le récit pour ensuite procéder à son développement et expliciter les péripéties (les actions des protagonistes, les conséquences de leurs actions etc…). La troisième partie marque la résolution du problème, et la fin de l'histoire. Ce schéma narratif touche à la grammaire du récit, c'est-à-dire la représentation mentale située en amont des productions narratives. Il *rend compte de*

l'organisation implicite des récits au niveau des structures mentales (Fayol, 1985 : 45). Il se retrouve dans toutes les langues, mais celles-ci diffèrent quant à la structuration de l'information. Chaque langue obéit à certains nombres de règles qui lui sont propres.

Nombreuses sont les études qui se sont intéressées à la production narrative et à la façon dont elle se développe avec l'âge (Peterson & McCabe, 1983, 1991 ; Kemper, 1984 : Hickmann 1995, 2003, 2004 ; Hickmann, Kail & Roland, 1995 ; Hickmann, & Hendriks, 1999 ; Kail, & Fayol, 2000 parmi tant d'autres). Toutes les approches tentent de voir la manière dont se structure le récit et de comprendre les différents stades du développement. Elles analysent les outils linguistiques employés pour produire un récit cohérent et cohésif.

La narration requiert une capacité linguistique et cognitive considérables. Les informations doivent être organisées et structurées, les personnages explicitement mentionnés et différenciés les uns des autres. D'un côté, les aspects référentiels rappellent l'information sur les personnages et les événements, l'intrigue de l'histoire ; de l'autre, les aspects évaluatifs fournissent la perspective du narrateur sur les événements. C'est dire qu'il y a autant d'histoires que de narrateurs (Berman & Slobin, 1994).

In talking about events, there is no neutral form for representing a situation in language. Speakers always have to choose among a number of options available for putting a situation into perspective (Von Stutterheim & al, 2002: 182).

Toute histoire est structurée et narrée selon la perspective du narrateur. Le locuteur qui a choisi d'aborder un thème doit du même coup penser à son organisation, et à la structuration de l'information. Pour ce faire, il choisit parmi les formes linguistiques dont il dispose pour mener à bien la tâche.

Un enfant qui veut raconter une « bonne » histoire, doit faire appel à ses compétences linguistiques, cognitives, sociales et affectives. Linguistiquement, il doit encoder lexicalement l'information à propos des personnages et des événements de l'histoire. Ses propos doivent être non seulement organisés logiquement, mais doivent aussi être cohérents temporellement. Cognitivement, il doit inférer les motivations des personnages, les relations logiques entre les événements et l'intrigue de l'histoire. Cette capacité de conceptualiser les références, ainsi que son expression linguistique, s'acquiert à mesure que l'enfant se développe.

Un texte narratif représente des actions et des événements qui se développent dans le temps. Il est constitué de reprises d'éléments déjà introduits et de nouvelles informations les concernant. Les repères temporels sont souvent nombreux (après, ensuite etc.…), les repères spatiaux peuvent également indiquer des changements temporels. Du point de vue de l'information, le locuteur doit expliciter ce dont il parle et ce qu'il en dit. Il peut faire varier l'ordre de présentation des faits. Il peut adopter un ordre chronologique, et développer les événements avec plus ou moins de détail.

La progression thématique (Charolles, 1976 ; Combette, 1978, 1993) du récit se caractérise par l'articulation d'informations anciennes (thème/topique/ce dont on parle) et de nouvelles (propos/focus/ce qu'on en dit). Cette progression est dite à thème constant quand le thème reste identique d'un énoncé à l'autre comme illustré dans l'exemple ci-dessous :

(1) a. Abebe tä-näss-a-nna
Abebe MOY-lever.ACP-3M-et
Abebe s'est levé, et

b. t-aTb-o
MOY-laver.GER-3M
(il) s'est lavé (litt. s'étant lavé)

c. qurs-u-n bält-o
petit déjeuner-POSS.3M-ACC manger.GER-3M
(il) a mangé son petit déjeuner (litt. ayant mangé)

d. temehert.bét héd-ä
école partir.ACP-3M
(il) est parti à l'école

Les quatre clauses qui se succèdent ont le même thème, Abebe. Une fois mentionné, le maintien topical est assuré par la morphologie verbale.

La progression peut être à thème linéaire et présenter une suite d'énoncés dont l'enchaînement se fait « en escalier ». C'est-à-dire que le propos de l'énoncé précédent (ou un élément de celui-ci) devient le thème de ce qui suit (2) :

(2) a. Abebe leJ-u-n Tärr-a-w
Abebe garçon-DET-ACC appeler.ACP-3M-O.3M
Abebe a appelé le garçon

b. leJ-u mäT-a
garçon venir.ACP-3M
le garçon est venu

Dans ce contexte, *leJu-n* (le garçon-ACC) en (2)a, devient sujet en (2)b. C'est ce que Jisa et Kern (1998) ont appelé « promotion » puisque l'argument patient de la clause précédente remonte en tête pour devenir à son tour le sujet/agent de la proposition. Contrairement à l'exemple (1), où les informations s'enchaînent mais ne concernent qu'un seul et même thème, cette progression varie les thèmes phrastiques sans pour autant qu'il s'agisse de contraste topical ; l'ordre des énoncés permet d'inférer la situation. En effet, la proximité des clauses peut suffire à exprimer un lien de cause/conséquence/raison etc.

Une autre progression thématique, généralement appelé à thèmes éclatés ou dérivés, fait apparaître un enchaînement qui fait référence à un hyper-thème comme illustré ci-dessous :

(3) a. leJ-u wesha-we-n ayt-o
garçon-DET chien-DET-ACC voir.GER-3M
le garçon ayant vu le chien

b. *shäsh-ä*
fuir.ACP-3M
a pris la fuite

c. ***arwarwaT-u*** *yä-käff-a* *näbbärä*
course-POSS.3M qui- méchant-3M AUX.PS
sa course était dangereuse

arwaraT-u (sa course) en (3)c fait référence au garçon qui est le thème principal, puisqu'il s'agit de sa course.

En général, bien que quelques constantes puissent être dégagées pour chaque type de progression, un texte présente rarement une seule forme tout au long de son déroulement. Le fait que la narration s'organise autour de plusieurs personnages, les différentes formes de progression sont souvent combinées. Cette combinaison exige, non seulement de construire des énoncés syntaxiquement corrects, mais surtout de combiner ces énoncés

selon les dispositifs en vigueur dans la langue concernée. Un manquement peut créer un sentiment d'incohérence chez le lecteur/auditeur.

Produire un texte dépasse le fait de construire des énoncés, même s'ils sont corrects du point de vue syntaxique. La mise en œuvre d'un discours nécessite que son producteur gère en permanence deux dimensions discursives : la cohésion et la cohérence.

3.4. La cohésion et la cohérence

Tout texte est destiné à apporter des informations sur un thème donné. Son contenu sémantique doit être organisé de sorte que la relation entre les énoncés soit identifiable. Pour atteindre l'objectif visé, son producteur doit ordonner ses énoncés séquentiellement en fonction de ses objectifs communicationnels. Il est admis, ni la phrase ni le discours ne sont des enchaînements aléatoires de mots ou d'énoncés. Il est donc indispensable d'avoir en vue les critères de leur constitution, d'où l'intérêt porté à la cohérence et à la cohésion d'un texte.

Bien que les approches des linguistes varient quelque peu en ce qui concerne ces concepts, les deux notions sont bien liées et un récit se doit d'être cohérent et cohésif à la fois. Il se doit d'être cohérent parce qu'il est important que les idées se suivent logiquement pour que le message soit bien interprété. De même, il se doit d'être cohésif parce que l'outil langue, choisi pour transmettre le message, suppose le respect des normes syntaxiques et morphologiques. Si la cohérence se manifeste au niveau global du texte (champ lexical, progression des idées, …), et qu'elle a plus à voir avec la technique de gestion des informations pour faciliter l'interprétabilité des référents ; la cohésion, elle, se manifeste au niveau local, phrase à phrase. Elle concerne plutôt la façon dont les phrases sont liées, et relève plus d'une connaissance linguistique. Elle implique un lien de dépendance du point de vue de l'interprétation entre deux parties du discours, de sorte qu'une séquence de phrase forme un texte.

Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it connot be effectively decoded except by recourse to it[4]*. Halliday & Hassan, 1976 : 4)*

La cohésion relève d'un processus sémantique fondé sur une présupposition. Ces auteurs parlent de relation de cohésion « *cohesive ties* », par le biais de la référence (anaphorique ou cataphorique), de l'ellipse, ainsi que des coordinateurs et connecteurs.

> *Cohesion is a means to an end, not the end itself. The success of a writer's prose depends upon much more than successful use of any cohesive devices* (Hartnett, 1986 : 152).

Certes, les marques de cohésion sont d'un grand recours parce qu'elles guident et facilitent la saisie de l'information. Mais elle ne peut suffire, à elle seule, à rendre un texte cohérent. D'autant que la relation sémantique entre phrases peut être établie sans recours à des marques formelles de connexion.

Un texte est une activité langagière multidimensionnelle, une construction dans laquelle les éléments se combinent pour faire progresser le texte, à l'image d'un « casse-tête chinois » (Bardovi-Harlig. 1990). Il exige une maîtrise aussi bien linguistique qu'extralinguistique. Etre cohérent, c'est montrer une certaine progression en enchaînant les idées de façon logique et non ambigüe, c'est-à-dire montrer l'évolution du thème en apportant de nouvelles informations le concernant.

Dans notre travail, ces deux termes seront utilisés indifféremment pour parler de la bonne formation du texte :

> « (…) *tout le monde est à peu près d'accord pour opposer d'un côté la cohérence, qui a à voir avec l'interprétabilité des textes, et de l'autre les marques de relation entre énoncés ou constituants d'énoncés. Concernant ces marques, depuis M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976), on tend à les regrouper sous le nom générique de cohésion.* » (Charolles 1988 : 53).

---

[4] Il y a cohésion là où l'interprétation d'un élément du discours dépend d'un autre. L'un présuppose l'autre, dans le sens où l'un ne peut être correctement décodé sans le recours de l'autre. (Notre traduction)

Pour étudier l'organisation intra et inter-phrastique, et le fonctionnement interne d'un récit, nous nous intéressons à la structure informationnelle des propositions, c'est-à-dire à tout ce qui touche à la progression thématique établie entre les propositions, et à l'identification de l'ancienne et de la nouvelle information.

4. La structure de l'information dans la narration

L'intérêt que les linguistes portent à la structure de l'information est indéniable depuis les travaux de Halliday (1967), Jackendoff (1972), Lambrecht (1994), Engdahl et Vallduvi (1994). La structure de l'information recouvre des phénomènes discursifs assez complexes. Elle concerne l'organisation informationnelle, une composante de la grammaire de phrase :

Information structure: That component of sentence grammar in which propositions as conceptual representations of states of affairs are paired with lexicogrammatical structures as accordance with the mental states of interlocutors who use and interpret these structures as units of information in given discourse contexts. (Lambrecht 1994 : 5)

C'est dire que la structure informationnelle représente la relation entre la forme des énoncés et les connaissances partagées (les états mentaux) des interlocuteurs. Ce n'est pas tant le contenu lexical et propositionnel qui est visé mais plutôt la façon dont ce contenu est transmis. La structure informationnelle se manifeste à tous les niveaux du système grammatical : la syntaxe, la prosodie, les marqueurs etc.… Elle constitue un principe structurant de la phrase en contexte. Une telle approche permet des études précises des marques formelles mises en relation avec la structure informationnelle. Il s'agit tout d'abord de l'ordre des mots (Firbas, 1998 ; Combettes, 1996 ; Prévost, 1997), des structures syntaxiques spécifiques telles les constructions segmentées, les présentatives etc. (Lambrecht 1981, 1988, 1994), le choix des expressions référentielles (Combettes & Tomassone 1988, Kleiber 1992a, Muller 1999), sans oublier la structure prosodique (Halliday, 1967).

« *… the linguist dealing with information structure must deal simultaneously with formal and communicative aspect of the language*. » (Lambrecht, 1994 : 1).

En effet, quand on s'intéresse à la structure de l'information, l'attention ne porte pas seuleument sur ce qui est dit mais surtout sur la manière dont il est dit et les moyens syntaxiques et/ou prosodiques[5] utilisés pour le dire. Une même phrase, exprimant les mêmes rôles et relations peut être présentée différemment comme illustré ci-dessous :

(4) a. Sara Abebe-n Tärra-cce-w
Sara Abebe-ACC appeler.ACP-3F-O.3M
Sara a appelé Abebe

a'. Abebe-n Sara Tärra-cce-w
Abebe, Sara l'a appelé

Ces deux phrases partagent le même contenu sémantique, mais la conceptualisation de l'événement est différente. Lorsqu'un événement est conceptualisé, l'une de ses composantes est choisie comme fondation, ou point de départ de l'expression verbale (Jisa, Chenu, Fekete, Omar et Saidi : 2009).

La phrase (4)a relate les faits du point de vue de l'agent, tandis que c'est le patient qui est mis au premier plan, dans la phrase (4)a'. Dans l'expression d'un événement transitif, le patient prend le plus souvent la place de l'objet direct, et cette modification de l'ordre des mots est une des procédés qui permettent de montrer l'importance d'un élément dans la phrase. La notion pragmatique de topique au niveau de la proposition et le reflet linguistique d'un processus plus général de détection d'attention Tomlin (1995).

Le succès d'un texte narratif dépend de manière cruciale de la capacité à évoquer les personnages ou les événements sur la base de ce qui a déjà été mis en scène : la « poursuite de la référence » '*reference-tracking systems*' (Van Valin et LaPolla 1997 : 285). Ce mécanisme est essentiel pour la transmission/compréhension du récit. La structure informationnelle concerne tous les outils grammaticaux et procédés syntaxiques qui permettent d'introduire une information nouvelle en l'ancrant dans le contexte discursif. L'analyse de l'organisation informationnelle rend compte de la continuité et de la

[5] Dans ce travail, nous n'analysons pas le côté prosodique étant donné que notre corpus est limité pour en faire une exploitation intéressante.

progression de l'information dans le discours, elle vise à décrire comment les propos sont activés ou réactivés ; d'où l'intérêt porté aux notions de topique et de focus.

Ces deux phénomènes apparentés découlent de l'interaction de facteurs sémantiques, syntaxiques et pragmatiques/discursifs (Galmiche, 1992). Les études concernant ces notions sont bien nombreuses, mais la terminologie même est encore imprécise et reste « assez floue » (Mondada, 1994), rendant leur identification quelque peu problématique, parce qu'elles sont alors intuitives (Fradin & Cadiot, 1988), risquant ainsi d'entraîner des malentendus. Dans le cadre de notre travail, l'importance de la topicalisation et de la focalisation est que ces notions représentent deux types de stratégies discursives. Elles se démarquent l'une de l'autre par leur fonction.

4.1. Les notions de topique et de focus

Les notions de topique et de focus, termes hérités de la tradition linguistique anglophone, connaissent une importante variation définitionnelle. Le topique ou le thème de la phrase[6] est défini comme le point de départ du message véhiculé par la proposition (Halliday, 1967), comme le cadre de référence dans lequel se réalise la prédication (Chafe, 1976), ou comme ce dont il s'agit dans la proposition, « *aboutness* » (Van Dijk, 1977 ; Reinhart, 1982 ; Gundel, 1988 ; Lambrecht, 1994 ; de Swart & de Hoop, 1995 ; Furukawa, 1996 ; Nikolaeva, 2001, etc.). Le focus, quant à lui, touche à l'élément dont la mise en relation avec le reste de l'énoncé rend ce dernier informatif. Il s'agit du rhème ou propos « *comment* » (Hockett, 1958) de la phrase. Sur le plan informatif, tout énoncé est structuré en un thème/topique et un rhème/focus. Le thème, plutôt placé en début de phrase, est suivi du rhème, c'est à dire le reste de l'énoncé. Dans la phrase, le thème/topique se réfère au sujet grammatical ; il s'agit de ce dont on parle dans la phrase, et le rhème/focus (le propos) ce qu'on en dit.

La confusion qui entoure la notion de topique est due au fait qu'il y a une interrelation entre le topique phrastique (l'articulation de la phrase), le topique local du discours (ce à propos

[6] Dans notre travail, les deux terminologies, thème (francophone) et topique (anglophone), seront utilisées indifféremment.

de quoi parle la phrase[7]), et le topique global du discours (ce à propos de quoi parle le texte[8]). Bien que la littérature dans ce domaine traite de ces différences (Van Dijk, 1981 ; Van Dijk et Kintsch, 1983 ; Dik, 1997 ; Van Kuppevelt, 1995 ; Creissels, 2006 ; Moya, 2006 ; Lopez, 2009), la distinction se fait généralement entre le topique phrastique et le topique discursif ; celui-ci s'intéressant au traitement informationnel de la phrase dans le discours.

Le point commun des approches syntaxiques, sémantiques et pragmatiques de la notion de topique est qu'elles admettent toutes qu'une proposition peut contenir plusieurs topiques (Nikolaeva, 2001 ; Lambrecht, 1994 ; Erteshik-Shir, 1997 et Vallduví, 1992). En effet, dans la phrase ci-dessous :

(6)	*and lélit*	*leJ-u-nna*	*wesha-w*	*enqurarit-wa*	*Teff-acce-bb-accew*
	une nuit	garçon-DET.M-et	chien-DET.M	grenouille-DET.F	disparaître.ACP-3F-MALEF-O.3PL

une nuit, un garçon et un chien ont perdu une grenouille.

(litt. une nuit, le garçon et le chien, la grenouille a disparu à leur détriment.)

Le syntagme nominal temporel indéfini placé en position initiale sélectionne une nuit spécifique, ce n'est pas ce dont on parle, mais il sert de cadre à ce qui va suive. Dans le discours, nous nous en référerons en tant que « topique cadratif » (Charolles, 1997, 2005, 2009). Sont ensuite posés par ordre, le garçon et le chien qui sont le sujet logique, ceux dont il s'agit dans le discours (ils ont perdu la grenouille) ; vient ensuite la grenouille, elle est le sujet grammatical (elle a disparu).

Le focus aussi peut avoir des définitions variées. Nous nous intéressons à ses trois propriétés caractérisées par (Nolke, 1997 : 57). Au niveau syntagmatique, le focus concerne le rhème ; c'est le focus informationnel, il est présent dans toutes les phrases. Au niveau paradigmatique, le focus sélectionne un élément dans l'ensemble qui se trouve dans la clause précédente. Il met l'argument en évidence en le plaçant en tête de phrase. Il s'agit

---

[7] "*A referent is interpreted as the topic of a proposition if in a given discourse the proposition is construed as being about this referent*" (Lambrecht, 2000 : 127).

[8] "… is based on a construct taking together semantic information from the discourse as a whole." (Van Dijk, 1977 : 57).

du focus d'identification ou du focus sélectif. Le troisième concerne la visée de la focalisation. C'est-à-dire que le choix du locuteur se fait en fonction du message qu'il veut transmettre, ou faire comprendre, c'est le focus exhaustif. Le focus exhaustif dénote l'unique élément d'un ensemble d'alternatives qui, dans la phrase, rend la proposition vraie (Godard D. & Marandin J.-M., 2007).

Dans le discours, le topique et le focus établissent un lien avec ce qui a été dit, par reprise pour le premier et par sélection pour le second. C'est dire que la topicalisation et la focalisation représente deux types de stratégies discursives. Elles se démarquent l'une de l'autre par leur fonction.

4.2. La topicalisation et la focalisation

La topicalisation/thématisation et la focalisation/rhématisation, concepts liés aux notions décrites ci-dessus, connaissent eux aussi une importante variation définitionnelle. Elles sont conçues comme des opérations pragmatiques visant à montrer l'importance d'un élément de la phrase.

Dans le discours, le topique est normalement une entité déjà connu ou au moins déductible du contexte d'énonciation ou présent dans la mémoire collective. Dans la narration, une fois les personnages principaux du récit introduits, ils réapparaîtront tout le long du récit, dans différentes séquences, puisqu'il sera question de leurs péripéties jusqu'à la clôture. Syntaxiquement, le topique se positionne à la périphérie gauche de la proposition, et porte généralement une intonnation particulière « *pitch accent* » (Rizzi, 1997 ; É. Kiss, 2007). Cet emplacement permet par ailleurs d'identifier l'argument sur lequel porte l'information (Strawson, 1964 ; Reinhart, 1981). Au niveau sémantique, le topique est considéré comme étant le sujet logique ou psychologique du prédicat (Rooth, 1985 ; É. Kiss, 1995 ; Erteshik-Shir, 1997, 1999). Au niveau pragmatique, il est conçu comme faisant partie d'un niveau communicatif (Chafe, 1976 ; Reinhart, 1982 ; Gundel, 1988 ; Vallduví, 1992 ; Lambrecht, 1994 et Nikolaeva, 2001). La topicalisation déplace *le problème du topique de son cadre traditionnel, limité à la phrase, dans un autre cadre, pragmatique et discursif* (Mondada, 1994 : 61).

Quant à la focalisation, elle *« est une qualification de l'acte illocutoire qui permet au locuteur de préciser son attitude par rapport aux différents segments informatifs qu'il*

véhicule à travers son énoncé. (Nolke, 2001 : 83). Elle a pour fonction de thématiser un élément d'une relation prédicative (Neveu, 2000). Il s'agit de séletionner un terme dans un ensemble d'alternatif pour le mettre en saillance[9] (Dik, 1997).

Les langues ont différents procédés pour marquer l'articulation de la phrase, elles diffèrent dans la manière de structurer l'information (Carroll & von Stutterheim, 1993). Le français se caractérise par des marques spécifiques telles que la dislocation et la construction clivée. D'autres comme le coréen et le japonais ont des marques morphologiques distinctes (Kuno, 1972). Le japonais a deux morphèmes /ga/ et /wa/ pour distinguer, respectivement le topique phrastique et le topique discursif (Klingler, 2003). En peul et en haoussa, la focalisation se réalise par des marques telles que *dum* et *nee/cee* respectivement, ou par une simple marque prosodique (Caron, 1998).

En amharique, le meilleur procédé pour topicaliser et focaliser un argument, est de varier son ordre d'apparition dans le discours, et la position initiale est celle réservé aux éléments dont l'importance est élevée. Notre travail tient compte du contexte de l'histoire de la grenouille, la dépendance contextuelle est donc primordiale. Nous retenons que le topique et le focus discurif sont des éléments mis au premier plan, en début de proposition ou phrase. La topicalisation concerne l'activation d'un élément à distance, c'est-à-dire la réintroduction d'un argument déjà connu, puisque déjà introduit dans le discours ; et la focalisation consiste en la sélection d'un argument parmi ceux présents dans les données de la phrase adjacente. L'amharique n'a aucune marque obligatoire pour l'un ou l'autre[10], seul la position initiale marque la primauté d'une unité par rapport aux autres. L'identification du topique et du focus du discours est repérable à partir du contexte, et de l'ordre des constituants de la phrase.

---

[9] « *which is relatively the most important or salient in the given communicative setting, and considered by S to be most essential for A to integrate into his pragmatic information.* » (Dik, 1997 : 326).

[10]. En général, l'entité en tête de proposition est aussi marquée par un contour mélodique ou d'une pause à l'oral

4.3. Le développement de la structure informationnelle.

La pragmatique est un domaine de recherche qui prend en compte l'usage de la langue en contexte. La linguistique, et plus particulièrement la psycholinguistique s'intéresse à la pragmatique parce qu'elle examine l'usage de la langue et de son développement dans la communication. Si la compétence linguistique est indispensable, le contexte d'énonciation, les connaissances mutuelles des interlocuteurs, leurs références etc. sont aussi des éléments à prendre en considération. C'est dire que la compétence pragmatique se distinguer de la compétence linguistique parce qu'elle renvoie à l'aptitude à utiliser les codes linguistiques pour communiquer. La langue doit être étudiée à « partir de la réalité de ses usages » (Martinet, 1980). La façon de concevoir l'étude du langage prend donc une nouvelle dimension, l'essentiel étant de comprendre comment le locuteur construit du sens en contexte, et de prendre en compte son intention communicative (Verschueren 1998 ; Verschueren, Östman et Blommaert, 1995 ; Moeschler et Reboul, 1994 ; Trognon et Ghiglione, 1993).

> *Toutes les situations où l'interprétation des énoncés produits dépend du contexte, requiert le recours aux capacités pragmatiques chez le locuteur comme chez l'auditeur. En d'autres termes, à chaque fois que le langage n'est pas transparent, les capacités pragmatiques doivent être mises en œuvre pour que le succès de la communication soit assuré* (Bernicot, 2000 : 45).

Toute approche linguistique a la langue pour cible, et relève nécessairement de la théorie linguistique. Le langage est constitué d'éléments complexes et interdépendants qui permettent à la communication d'être efficace.

Nous savons que, dès le début, l'enfant apprend sa langue parce qu'il communique. Et, c'est justement cette communication qui lui permet d'acquiérir les différentes structures dont il a besoin pour être efficace et devenir un locuteur accompli. Ce n'est que progressivement qu'il devient sensible aux correspondances existantes entre la forme d'un énoncé et le contexte de communication (Bernicot, 2000), d'autant que « *l'acquisition des outils permettant de satisfaire aux contraintes de cohérence et de cohésion est relativement lente à se mettre en place.* » Colletta (2004 :126). En effet, pour s'approprier ces outils linguistiques et produire des textes cohérents mais surtout cohésifs, l'enfant doit maîtriser plusieurs aspects relatifs à la connexion. La textualisation touche essentiellement les

notions de cohérence et de connexion (de Weck, 2005) et la capacité à utiliser le langage en situation correspond à la capacité pragmatique, cette compétence pragmatique « fonde et détermine le développement de la compétence linguistique » (Hupet, 1996 : 82). C'est dire que la production de l'enfant s'améliore à mesure que sa compréhension se développe, et qu'il s'approprie effectivement les formes linguistiques de sa langue lorsqu'il en a compris l'usage dans le discours.

CHAPITRE 2 : Langue et objet d'étude

Les langues éthiopiennes sont classées en quatre groupes[11] : sémitiques, couchitiques, nilo-sahariennes et omotiques. Les principales sont enseignées officiellement : l'amharique et le tigrigna (sémitiques), l'oromiffa et le somali (couchitiques), et le wolaytigna (omotique).

Nous travaillons sur l'amharique qui est la langue maternelle de presque un tiers des éthiopiens, et la langue seconde d'une majorité importante[12]. C'est aussi la deuxième langue sémitique la plus parlée au monde après l'arabe. L'amharique a beaucoup de traits linguistiques communs avec les autres langues sémitiques du point de vue du lexique et de la morphologie verbale, mais du fait de son extension vers les régions couchitiques, notamment son contact avec la langue agaw, l'amharique a profondément subi l'influence du substrat de ce dernier (Leslau, 1945). Les changements observés concernent la multiplicité des palatales, la disparition des laryngales sauf le */h/* d'où l'abréviation de beaucoup de racines trilitères, la disparition de la déclinaison, la multiplicité des formes composées (avec auxiliaires) et le changement de l'ordre des mots, les plus remarquables étant le positionnement du verbe en fin de phrase, des déterminants avant les déterminés, et des propositions subordonnées avant la principale.

L'amharique est peut-être la seule langue de l'Afrique sub-saharienne à avoir conservé son écriture[13]. Le syllabaire[14] éthiopien est issu du gue'ez[15] qui trouve ses origines dans l'écriture sudarabique, elle-même issue de l'ougaritique.

Avant d'exposer les travaux, disponibles à ce jour, concernant les éléments *-mm* et *dämmo* qui nous intéressent dans ce travail, nous allons montrer quelques propriétés morphosyntaxiques de l'amharique. Nous abordons la voix grammaticale pour montrer la composition verbale d'une langue à sujet nul qu'est l'amarhique, et l'ordre des mots de la langue qui permettra de voir l'importance de la position initiale dans la phrase.

---

[11] Carte linguistique de l'Ethiopie : Annexe 1, p. 233.

[12] Pour plus de détail, voir Eloi Fiquet (2001).

[13] Le syllabaire éthiopien compte trente-trois consonnes, dont six éjectives ; trois occlusives /P, T, q/, une affriquée /C/ et une fricative apico-alvéolaire /S/. Chaque consonne a sept ordres vocaliques. Toute les consonnes sauf le [h] peuvent être géminées en toute position sauf à l'initial. La voyelle centrale fermée (du sixième ordre) que nous transcrivons [e], fonctionne comme un phonème épenthétique.

[14] Syllabaire éthiopien : : Annexe 2, p. 234.

[15] Langue liturgique de l'église copte éthiopienne

1. Quelques propriétés morphosyntaxiques de l'amharique

L'amharique est une langue à sujet nul « *pro-drop* » à alignement nominatif-accusatif. Elle est très riche en changement morpho-phonologique, et le système de dérivation de la langue est assez complexe.

1.1. Le verbe

Le verbe est la partie la plus importante de la phrase en amharique. C'est d'ailleurs celle qui a eu le plus d'attention des grammairiens et des éthiopisants : Wolf Leslau (1995), Marcel Cohen (1936), Baye Yimam (2006, 2008), Amberber Mengistu (2002, 2010), Shimelis Frew (1994), Desalegn Asfawwesen (2016). Comme toutes les autres langues sémitiques, la racine du verbe sert de base de flexion (personne, temps, aspect, mode), et de dérivation (Tableau 1) :

Tableau 1 : Dérivation verbale en amharique.

Thème simple	*bälla* manger (il a manger)	*fällägä* chercher, vouloir
Moyen (réfléchi, passif)	*täbälla* être manger	*täfällägä* être rechercher
Causatif	*asbälla* faire fraire manger	*asfällägä* faire chercher
Factitif	*abälla* faire manger	*affälallägä* aider à chercher
Fréquentatif	*bälalla* manger quelque peu	*fälallägä* chercher ici et là
Réciproque	*täblalla* s'entre « manger »	*täfälallägä* se chercher l'un l'autre
Nom d'instrument	*mäbya*	*mäfällägya*
Nom d'agent	*bäyi* consommateur	*fällagi* *chercheur, l'intéressé*

Le verbe est traditionnellement présenté à la forme accomplie de la troisième personne du masculin singulier.

1.1.1. Temps et aspect verbal de l'amharique

L'une des caractéristiques du verbe des langues sémitiques est qu'il fonctionne à lui seul comme un énoncé complet. La structure de l'énoncé minimal est composée d'un radical

verbal[16] accompagné nécessairement de son indice de personne en genre[17] (au singulier) et en nombre, ainsi que l'une des deux modalités aspectuelles[18] (achèvement ou non achèvement du procès), de même, les indices de l'objet peuvent s'y greffés, s'il y a lieu. Les formes verbales de l'amharique sont l'inaccompli, l'accompli, le gérondif[19], l'impératif et le jussif[20]. A l'accompli, les indices de personnes sont suffixés au verbe ; à l'inaccompli, ils apparaissent sous forme de signifiants discontinus, à savoir un préfixe et un suffixe[21] comme le montre le tableau ci-dessous, pour le verbe *fällägä* (vouloir, chercher) avec les indices de la 3e personne du singulier et pluriel, sujet et objet.

Tableau 2 : Morphologie du verbe /fällägä/ à l'accompli et à l'inaccompli.

Accompli	Inaccompli présent	Inaccompli passé
fälläg-ä chercher.ACP-3M il a cherché	*ye-fälleg-al* 3M-chercher.INAC-AUX.PR il cherche	*ye-fälleg näbbär* 3M-chercher.INAC AUX.PS il cherchait
fälläg-äcc chercher.ACP-3F elle a cherché	*te-fälleg-alläcc* 3F-chercher.INAC-AUX.PR elle cherche	*te-fälleg näbbär* 3F-chercher.INAC AUX.PS elle cherchait
fälläg-u chercher.ACP-3PL ils/elles ont cherché	*ye-fälleg-allu* 3PL-chercher.INAC-AUX.PR ils/elles cherchent	*ye-fälleg näbbär* 3PL-chercher.INAC AUX.PS ils/elles cherchaient
fälläg-ä-w chercher.ACP-3M-O.3M il l'a cherché	*ye-fällegä-w-al* 3M-chercher.INAC-O.3M-AUX.PR il le cherche	*ye-fällegä-w näbbär* 3M-chercher.INAC-O.3M AUX.PS il le cherchait
fälläg-ä-at chercher.ACP-3M-O.3F il l'a cherchée	*ye-fälleg-at-al* 3M-chercher.INAC-O.3F-AUX.PR il la cherche	*ye-fälleg-at näbbär* 3M-chercher.INAC-O.3F AUX.PS il la cherchait

[16] Les verbes amhariques sont classés en trois types : Le type A, le second radical est géminé à l'accompli seulement ; le type B est géminé à toutes les formes, et le type C contient /a/ dans le premier radical (/**a**mmänä/, croire).

[17] Le genre n'est pas marqué au pluriel.

[18] Comme les autres langues sémitiques, c'est l'aspect qui gouverne le système verbal en amharique.

[19] Le gérondif marque l'accomplissement de l'action au moment de la parole. Il est très productif en amharique, nous en parlerons un peu plus loin. Il se différencie de l'accompli par le fait qu'il marque l'antériorité dans le passé, le présent ou le futur, tandis que l'accompli marque l'achèvement au moment de la parole.

[20] L'impératif et le jussif restent marginales pour notre travail actuel, étant donné que nous avons écarté les discours directs puisque nous estimons qu'ils nécessitent une analyse différente.

fälläg-ä-accäw chercher.ACP-3M-O.3PL il les a cherché(e)s	*ye-fälleg-accäw-al* 3M-chercher.INAC-O.3PL-AUX.PR il les cherche	*ye-fälleg-accäw näbbär* 3M-chercher.INAC-O.3PL AUX.PS il les cherchait

Nous remarquerons que le genre est neutralisé au pluriel.

L'aspect est la manière dont la forme verbale présente le procès, c'est à dire le point de vue dont est envisagé son déroulement propre. Le locuteur envisage l'action non pas par rapport au moment de la parole, mais par rapport au moment où elle se produit. L'accompli et le gérondif présente le procès du verbe comme étant achevé, (la particularité du gérondif sera traitée un peu plus loin). Selon le contexte, l'inaccompli décrit l'habituel ou le futur envisage ; le procès en cours d'accomplissement est marqué par le préfixe *eyyä-*. Même si l'aspect prime sur le temps grammatical, la forme verbale superpose le plus souvent les deux. Le présent ou le passé ne sont que le présent ou le passé d'un verbe marqué à l'aspect accompli ou inaccompli comme illustré dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Formes composées de l'aspect accompli et inaccompli du verbe bälla (manger)

Aspect/ Temps	gérondif (accompli)	Inaccompli	*eyyä-* (progressif)
Présent	*bält-o-al* manger.GER.3M-AUX.PR il a (déjà) mangé	*ye-bäla-al* 3M- manger.INAC-AUX.PR il mange / mangera	*eyyä-bäll-a näw* PROG-manger.ACP.3M AUX.PR il est en train de manger
Passé	*bält-o näbbär* manger.GER.3M AUX.PS il avait mangé	*ye-bäla näbbär* 3M- manger.INAC AUX.PS il mangeait	*eyyä-bäll-a näbbär* PROG-manger.ACP.3M AUX.PS il était en train de manger

L'aspect montre comment un événement ou une action doit être vue. Les auxiliaires *allä* « il y a » et *näw* « c'est » (au présent), et leur équivalent au passé *näbbärä* ou *näbbär* conjugués à toutes les personnes donnent l'ancrage temporel. Ils situent le procès sur l'axe chronologique par rapport au moment de l'énonciation. Les structures verbales simples ont nécessairement besoin de l'un des auxiliaires verbaux (passé/présent) sans quoi ils restent

subordonnés ou « *prédicatoïdes* »[22] qui ne peuvent prendre place en position finale, puisque celle-ci est normalement réservée au verbe principal (fini).

Les affixes qui établissent des relations entre propositions, s'emploient avec l'une ou l'autre forme verbale accompli ou inaccompli, et d'autres avec les deux. Le tableau ci-dessous montre les affixes (subordonnants) relevés dans notre corpus :

Tableau 4 : Les affixes employés avec les formes verbales à l'accompli, l'inaccompli ou l'infinitif.

Affixes	Avec l'accompli	Avec l'inaccompli	Avec l'infinitif ou le nom
be-	----	avoir beau, si	----
le-	----	pour	----
se-	----	quand, lorsque	----
endä-	dès que	que	comme, tel que
ende-	----	Pour que	----
eyyä-	en train de	----	----
selä-	puisque, parce que	puisque, parce que	à propos de
yä-	qui, que, dont, où	qui, que, dont, où	de
bä- ... gizé	quand	au moment où, quand	A l'époque de
eskä- … deräs	tant que	jusqu'à ce que	jusqu'à
kä- ... bäfit	----	----	avant, avant que
kä- ... bähwala	après que	----	après

L'infinitif amharique peut être utilisé comme un nom, il décrit alors le fait de faire l'action exprimer par le verbe, et son sujet est marqué par le suffixe possessif :

(7) mähéd-é-n a-y-awqe-mm
partir.INF-POSS.1SG-ACC NEG-3M-savoir.INAC-mm
(mon départ) (il ne sait pas)
Il n'a pas connaissance de mon départ / il ne sait pas que je suis parti

[22] Outre le rôle de prédicat, les verbes peuvent s'employer également comme prédicatoïdes lorsque, dans un énoncé complexe, il y a deux syntagmes verbaux dont l'un fonctionne comme le centre de la proposition principale (le prédicat), et l'autre comme celle de la subordonnée (le prédicatoïde). Shimelis F. 1994 : 132.

De toutes les structures qui marquent la subordination d'une proposition, le gérondif est le plus employé parce qu'il est certainement plus productif.

Le gérondif

Le gérondif est aussi appelé converbe[23], en amharique /*boz*/ (inactif) pour exprimer son manque d'autonomie. Le gérondif simple est presque toujours subordonné. Par lui-même, il n'exprime pas le temps, il marque l'antériorité ou la concomitance dans le passé, le présent ou le futur selon le contexte. Le sujet de la proposition au gérondif peut être le même que celui de la principale, comme illustré ci-dessous :

Tableau 5 : Les valeurs sémantiques du gérondif.

Antériorité 1 (dans le passé)	*wäsd-o* *héd-ä* prendre.GER-3M partir.ACP-3M il a pris et il est parti (il a emporté/emmené)
Antériorité 2 (dans le présent ou le futur)	*wäsd-o* *ye-héd-al* prendre.GER-3M 3M-partir.INAC-AUX il prend et il part (il emporte/emmène)
Concomitance	*roT-o* *héd-ä* courir.GER-3M partir.ACP-3M il a couru et il est parti / il est parti en courant (il est parti rapidement / en vitesse)
Cause (2 sujets)	*Abebe mätt-o-at* *Sara* *wädäq-äcc* Abebe frapper.GER-3M-O.3F Sara tomber.ACP-3F *Abebe* l'ayant frappée, Sara est tombée

Quand les deux actions sont concomitantes, le sujet des deux verbes est nécessairement le même. Le gérondif peut alors apporter une valeur adverbiale selon le sémantisme du verbe.

[23] Issu de la linguistique altaïque pour désigner de manière générale les formes verbales non finies. Le terme a été utilisé par plusieurs linguistes éthiopisants, dont H.P. Polotsky qui l'a employé dans une étude consacrée au « gouragué » (langues sémitiques d'Ethiopie). Quant à nous, nous utiliserons le terme « gérondif », qui est proche du gérondif passé en français, son sujet est morphologiquement marqué en genre et en nombre. Le gérondif présent est exprimé par le préfixe *eyyä-*.

Dans les autres contextes, l'ordre d'apparition des énoncés marque la chronologie, et le gérondif simple qui apparait généralement avant le verbe principal[24] décrit les actions qui sont antérieures à la principale, et les sujets peuvent être différents comme illustré ci-dessous :

(8) bält-o héd-äcc
manger.GER-3M *partir.ACP-3F*
(lui) ayant mangé, elle est partie

Généralement, le gérondif simple ne peut être employé seul dans un énoncé indépendant, sauf dans certains contextes particuliers où il apparaît généralement à l'oral. Selon la tonalité, il peut exprimer une certitude, un étonnement ou un questionnement :

(9) bält-o !
manger.GER-3M
(litt. (lui) ayant mangé)

L'intonation joue un rôle primordial en amharique. En fonction de la situation, l'énoncé ci-dessus peut avoir différentes interprétations. Il peut apporter une confirmation « bien sûr qu'il a mangé !» si le ton est montant et la dernière syllabe allongée ; un étonnement « ah bon ! après avoir mangé ? » si le ton est descendant et la dernière syllabe brève.
En dehors de cette structure, le gérondif doit nécessairement être accompagné d'un auxiliaire verbal. Il fournit alors *une forme verbale de plein exercice à valeur résultative*[25] (parfait, plus que parfait). Les phrases en amharique sont généralement longues et souvent complexes. Les propositions se juxtaposent les unes aux autres, d'où la fréquence du gérondif pour marquer les actions antérieures (dans le passé, le présent ou le futur) à celle rapportée par le verbe principal.

Le gérondif composé présent a pour fonction de souligner l'achèvement du procès au moment de l'acte du discours[26] :

(10) bält-o-al [bältwal]
manger.GER-3M-AUX.PR
Il a (déjà) mangé

---

[24] En cas de rappel, il peut se trouver en fin de proposition.
[25] Marcel Cohen, 1936 : 181.
[26] Comme le « Present Perfect » en anglais.

Selon le sémantisme du verbe, il peut exprimer une action qui est en cours mais dont le point de départ est antérieur au moment de la parole, il situe le procès dans le présent. Le gérondif passé localise le procès dans le passé (équivalent du plus-que-parfait) :

Tableau 6 : Valeur sémantique du gérondif composé passé et présent selon le sens du verbe.

	dormir	partir
Présent	*täNNet-o-al* [täNNetwal] dormir.GER-3M-AUX.PR il dort (il est en train de dormir) il a (déjà) dormi	*héd-o-al* [hédwal] partir.GER-3M-AUX.PR il n'est plus là il est (déjà) parti
Passé	*täNNet-o* *näbbär* dormir.GER-3M AUX.PS il dormait / il avait dormi	*héd-o* *näbbär* partir.GER-3M AUX.PS il était (déjà) parti

Dans une phrase complexe plus ou moins longue, mais à thème constant, là où le français utiliserait spontanément une conjonction de coordination, presque tous les procès, sauf le dernier, peuvent être exprimés par des gérondifs simples en amharique. La phrase peut donc s'allonger tant que la séquence n'est pas clôturée comme illustré ci-dessous :

(11) a. Abebe tä-näs-to
Abebe MOY-lever.GER-3M
Abebe s'est levé (litt. Abebe, s'étant levé)

b. t-aTb-o
MOY-laver.GER-3M
(il) s'est lavé (litt. s'étant lavé)

c. qurs-u-n bält-o
petit déjeuner-POSS.3M-ACC manger.GER-3M
(il) a mangé son petit déjeuner (litt. ayant mangé)

d. sera héd-ä
travail partir.ACP-3M
(il) est parti au travail

Les phrases sont généralement courtes quand le gérondif décrit la manière, et lorsqu'il évoque une situation de cause/conséquence (cf. Tableau 5).

En outre, la forme du gérondif peut rester figé à la troisième personne du masculin singulier et former un adverbe, ou un connecteur de phrase :

Tableau 7 : Quelques exemples de forme gérondive figée.

Accompli	Gérondif	Gérondif à valeur adverbiale
qäddäm-ä (devancer, précéder)	*qädm-o* devaçant	*qädmo* (avant, auparavant, autrefois)
abbär-ä (coopérer)	*abber-o* coopérant	*abro* (ensemble)
fäSSäm-ä (finir, accomplir)	*feSSem-o* finissant	*feSSemo* (complètement, tout à fait)
däggäm-ä (répéter, refaire)	*dägm-o* répétant	*dägmo/ dämmo* (en plus, de plus, « quant à »)

Le gérondif du verbe « dire » [*belo*][27] (ayant dit), conjugué en genre et en nombre est toujours mis au bout d'un discours direct comme illustré ci-dessous :

(12) a. Sara *« men näw »* ***bel-a***
garçon-DET « quoi c'est » dire.GER-3F
Sara « qu'est ce que c'est » ayant dit

b. *Täyäq-äcc*
demander-ACP-3F
elle a demandé
elle a demandé ce qui se passait

Le gérondif est beaucoup plus fréquent que la forme verbale accomplie. Bien que tous les deux marquent l'accomplissement de l'action, le gérondif peut (selon le sémantisme du verbe) marquer que l'action est finie mais que son effet est présent au moment de la parole ; il peut signaler qu'une action commencée dans le passé continue dans le présent ; il marque l'antériorité de l'action, de même qu'il peut s'écarter de l'action verbal en elle-même pour

[27]De toutes les langues sémitiques, un des traits remarquables de l'amharique est son utilisation considérable d'auxiliaires autres que le verbe être : *alä* « dire » (forme des verbes intransitifs), *adärrägä* « faire » (forme des verbes transitifs).

apporter des valeurs adverbiales, de même qu'il crée des connecteurs. L'aspect accompli quant à lui, marque uniquement achèvement de l'action.

Les composés descriptifs

En plus des conjugaisons que nous avons vues ci-dessus, l'amharique fait grand usage de *composés à valeur expressive.* Le terme de '*composé descriptif*' (Cohen, 1936, 1939), désigne une construction qui fait appel à un mot invariable suivi du verbe *alä* (dire) qui sert d'auxiliaire, non pas pour introduire un discours rapporté, mais pour former un prédicat complexe. Bien que *alä* est le plus fréquent, adärrägä (faire) est aussi employé pour former des verbes transitifs. L'ensemble exprime souvent une notion pour laquelle il n'y pas de racine verbale. La plupart de ces composés valent un verbe actif, et peuvent recevoir un complément de verbe.

Les unités invariables sont d'origines diverses. Ils peuvent être d'origine nominale, verbale, ou constitués d'onomatopées et d'interjections comme illustré ci-dessous :

Nominale	**Verbale**	**Onomatopées**
-*zemmeta* (silence) -*zem* alä (se taire) -*zem* adärrägä (faire se taire)	-*raQä* (s'éloigner) -*araQä* (éloigner) -*raQ alä* (s'éloigner quelque peu) -*raQ adärrägä* (faire s'éloigner)	-*wu wu* -*wu wu alä* (aboyer)
-*selam* (paix) -*selamta* (salutation) -*selam* alä : saluer (dire bonjour)	-*wäddäQä* (tomber) -*aswäddäQä* (faire tomber) -*weddeQ alä* (tomber brusquement) -*weddeQ adärrägä* (faire tomber brusquement)	-*ka ka* (toc toc) -*ka ka* alä (ça fait toc toc) -*ka ka adärrägä* (toquer à la porte)

1.1.3. La voix grammaticale

Nous entendons, par voix grammaticale, toute modification morphologique du verbe qui s'accompagne systématiquement d'une modification de la valence verbale.

Les verbes amhariques sont classés par type A, B et C. Le second radical est géminé dans les trois types. La gémination se réalise seulement à l'accompli pour le type A, tandis qu'elle affecte toutes les formes du type B. Le type C se distingue surtout parce qu'il contient [a] dans le premier radical comme illustré ci-dessous :

Tableau 8 : La gémination dans les trois types de verbes de l'amharique à la 3ième M.SG

Type	Accompli	Inaccompli	Gérondif
A	*wä**ss**äd-ä* il a pris	*ye-wäsd-al* il prend	*wä**s**d-o* ayant pris
B	*fä**ll**äg-ä* il a cherché	*ye-fä**ll**eg-al* il cherche	*fä**ll**eg-o* ayant cherché
C	*g**abb**äz-ä* il a invité	*ye-g**a**bbez-al* il invite	*g**a**bz-o* ayant invité

Le causatif ou la transivisation

Certains verbes transitifs sont obtenus morphologiquement par la préfixation de /*a-*/ aux verbes intransitifs, et le causatif est formé par /*as-*/ :

Tableau 9 : La transivisation

Intransitive	Passif / moyen	Transitif	Causative
fälla bouillir	*tä-fälla* être bouilli	*a-fälla* faire bouillir	*as-fälla* faire faire bouillir
käbbärä s'enrichir	*tä-käbbärä* être respecté	*a-käbbärä* respecter	*as-käbbärä* faire respecter

bunna *fäll-a* (le café est prêt)
bunna *tä-fäll-a* (le café est préparé, on a préparé le café)
bunna *a-fäll-a* (il a préparé le café)
bunna *as-fäll-a* (il a fait préparer le café)

Le passif et la voix moyenne

Le préfixe *tä-* indique de manière générale, tout ce qui est réflexif et passif. Il se lie à tous les verbes, transitifs comme intransitifs. Il peut avoir la forme /tä/ ou /t/ par assimilation en fonction du radical verbal.

Le passif

Le passif en amharique est utilisé parce qu'on ignore l'agent ou qu'on veut y faire abstraction (13)a. Il est très rare que le passif soit employé quand l'agent est nommé (13)a' ; mais il est possible avec l'instrumental (13)a'' :

(13) *a.* *lej-u* *tä-mätt-a*
garçon-DET PASS-frapper.ACP-3M
le garçon a été frappé

a'. *?lej-u* *(bä-Abebe)* *tä-mätt-a*
(par-Abebe)
le garçon a été frappé par Abebe

a''. *lej-u* *bä-dulla* *tä-mätt-a*
par-bâton
le garçon a été frappé avec un bâton

Pour exprimer l'agent et le patient, l'amharique recours à la topicalisation par dislocation (a), ou détachement (a') :

(14) a. *lej-u-n* *Abäbä* *mät-a-w*
garçon-DET-ACC Abäbä frapper.ACP-3M-O.3M
le garçon a été frappé par Abäbä

a'. *lej-u (pause)* *Abäbä* *mät-a-w*
garçon-DET Abäbä frapper.ACP-3M-O.3M
le garçon, Abäbä l'a frappé

Le préfixe *tä-* se lie aussi bien aux verbes transitifs que les intransitifs :

Tableau 10 : le préfixe tä- avec les verbes transitifs et intransitifs

transitif	Passif/moyen		intransitif	Impersonnel
fällägä chercher	*tä-fällägä* être recherché		*hédä* partir	**tä-hédä*
wäddädä aimer	*tä-wäddädä* être aimé		*roTä* courir	**tä-roTä*

*utilisés seuls, ces verbes ont souvent un sens ironique ou sarcastique.

(15) *ruq* *mängäd* *tä-hed-ä*
long chemin MOY-partir.ACP-3M
un long chemin a été parcouru

S'il n'y a pas d'intervention d'agent extérieur, c'est le « décausatif » (Amberber, 2002) :

(16) *bär-u* *tä-käffät-ä*
porte-DET MOY-ouvrir.ACP-3M
la porte s'est ouverte

Par contre, si la manière est décrite, le sens reste passif : (Ex. Amberber : 14)

(17) *bär-u* *bä-Teneqqaqé* *tä-käffät-ä*
porte-DET avec-précaution PASS-ouvrir.ACP-3M
la porte a été ouverte avec précaution (on a ouvert la porte avec précaution)

Certains contextes ne permettent que la lecture passif puisqu'un agent est obligatoire pour la réalisation de l'action :

(18) *addis-u* *suq* *tä-käffät-ä*
nouveau-DET magasin PASS-ouvrir.ACP-3M
le nouveau magasin a été ouvert

(19) *mäShaf-u* *tä-mälläs-ä*
livre-DET PASS-rendre.ACP-3M
le livre a été rendu

Le réflexif

Le réflexif peut se réaliser de deux façons en amharique. Il peut être verbal, par la préfixation de ***tä-*** au verbe, ou nominal avec l'adjonction de ***ras*** (tête) et la marque du possessif :

(20) Abebe ras-u-n tä-laCC-ä
Abebe tête-POSS.3M-ACC REFL-raser-3M
Abebe s'est rasé la tête

Sans la marque de l'accusatif, plusieurs interprétations peuvent être possible selon le contexte et la courbe intonatif :

(21) Abebe ras-u tä-laCC-ä
Abebe tête-POSS.3M MOY-raser-3M
Abebe s'est rasé lui-même
Abebe, même-lui, a été rasé
Abebe, sa tête a été rasée

Le réciproque et le fréquentatif

Pour exprimer la réciprocité et le fréquentatif l'amharique procède par la réduplication de la consonne radicale des verbes :

Tableau 11 : Dérivation verbale

Transitif	**Moyen**	**Fréquentatif**	**Réciproque**
qorrätä couper	*tä-qorrätä* être couper	*qorarrätä* couper en morceau	*tä-qorarrätä* se séparer
mäkkärä conseiller	*tä-mäkkärä* être conseillé	*mäkakkärä* conseiller quelque peu	*tä-mäkakkärä* se concerter
fällägä chercher/vouloir	*tä-fällägä* être recherché	*fälallägä* chercher ici et là	*tä- fälallägä* se désirer l'un l'autre

Bound verbal stems

Il s'agit des verbes dont la base est inusitée « *Bound verbal stems* » (Amberber, 2002), et qui ont nécessairement besoin d'un préfixe qui peut être différent en fonction du sémantisme du verbe comme illustré dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 12 : Préfixes : *tä-* ou *as-* mais pas *a-*

	Intransitif	Transitif
**dässätä*	*tä-dässätä* se réjouir	*as-dässätä* rendre heureux
**qämmätä*	*tä-qämmätä* s'asseoir	*as-qämmätä* faire s'asseoir, poser, ranger
**täga*	*tä-täga* se rapprocher	*as-täga* rapprocher

*inusité

Tableau 13 : Préfixes : *tä-*, a- ou *as-*

	Moyen	Transitif	Causative
**näbbäbä*	*tä-näbbäbä* être lu	*a-näbbäbä* lire	*as-näbbäbä* faire lire
**gäNNä*	*tä-gäNNä* être trouver	*a-gäNNä* trouver	*as-gäNNä* faire trouver, rapporter
**därrägä*	*tä-därrägä* être fait	*a-därrägä* faire	*as-därrägä* faire faire

*inusité

Tableau 14 : Préfixes : *tän-* (intransitif), *an-* (transitif)

	Intransitif	Transitif
**bäräkkäkä*	*tän-bäräkkäkä* s'agenouiller	*an-bäräkkäkä* faire s'agenouiller
**qäsaqqäsä*	*tän-qäsaqqäsä* bouger	*an-qäsaqqäsä* faire bouger
**gallälä*	*tän-gallälä* s'allonger	*an-gallälä* faire s'allonger

*inusité

L'applicatif

L'opération sur la valence verbale se réalise aussi par d'autres affixes : *-bb-* marque le locatif, l'instrumental et le maléfactif (au détriment de) ou *-ll-* (bénéfactif, à l'avantage de) :

(22) 1. berCCeqo-w tä-wässäd-ä-**bb**ä-t
verre-DET MOY-prendre.ACP-3M- MALEF -O.3M
on lui a pris le verre (le verre a été enlevé)

2. berCCeqo-w tä-wässäd-ä-**ll**ä-t
verre-DET MOY-prendre.ACP-3M-BENEF-O.3M
on lui a apporté le verre (le verre lui a été porté)

3. berCCeqo-w tä-TäTTä-**bb**ä-t
verre-DET MOY-boire.ACP-3M-INSTR-O.3M
on a bu dans le verre (le verre a été utilisé)

4. berCCeqo-w näbbär-ä-**bb**ä-t
verre-DET EXIST.ACP-3M-LOC-O.3M
le verre y était

Avec /bb/ et /ll/ l'emploi des affixes immédiats du verbe est obligatoire.

1.2. Le nom et sa détermination

En français, une des propriétés du nom est d'avoir nécessairement besoin d'un article. En amharique, le nom indéfini[28] n'a aucune marque au singulier ; le défini distingue le masculin par [-*u*] et le féminin [-*wa*], qui se suffixent au nom suivi du cas accusatif pour marquer sa fonction dans la phrase comme illustré ci-dessous ci-dessus :

(23) a. Abebe enqurarit-u-n ayy-ä
Abebe grenouille-DET-ACC voir.ACP-3M
Abebe a vu le crapaud

b. *Abebe enqurarit-wa-n ayy-ä*
Abebe grenouille-DET-ACC voir.ACP-3M
Abebe a vu la grenouille

c. *Abebe enqurarit ayy-ä*
Abebe grenouille voir.ACP-3M
Abebe a vu (une) grenouille

d. *Abebe and enqurarit ayy-ä*
Abebe une grenouille voir.ACP-3M
Abebe a vu une grenouille

[28] Sémantiquement, un nom défini fait référence à des entités identifiables par l'interlocuteur.

Abebe est un nom propre[29], il renvoie donc à un référent unique et stable, et n'a pas besoin d'être spécifié. Le nom commun par contre doit être déterminé s'il est connu. Sémantiquement, un nom défini fait référence à des entités identifiables par l'interlocuteur, il montre que l'entité désigné par le nom est unique et familière (Hawkins, 1978) dans un contexte donné. Par contre, l'indéfini renvoie à un référent inactif au moment de l'énonciation, il introduit un référent pour la première fois dans le discours.

Dans l'exemple (23)c ci-dessus, il s'agit d'une grenouille quelconque sans autre considération qualitative ou numérique. L'emploi du nom sans article a une valeur de représentant générique, il se réfère à l'ensemble des membres d'une classe. Dans certains contextes *and* « un, une » dans la série numérale est antéposé au nom singulier pour servir d'indéfini. En (23)d, *and* « une » montre qu'il s'agit d'un personnage qualifié dont l'identité ne nous est pas encore connue.

La marque de cas accusatif *-n* distingue l'argument objet, du sujet. Il n'est employé que lorsque le nom est défini. Dans un groupe nominal, les qualificatifs se placent avant l'élément qualifié (l'adjectif précède le substantif), et la détermination se déplace vers l'adjectif :

(24)	tennesh-u	leJ	telleq-u-n	dabo	wässäd-ä
	petit-DET	enfant	gros-DET-ACC	pain	prendre.ACP-3M

le petit enfant a pris le gros pain

Le suffixe /*-occ*/ du pluriel[30] ne fait aucune distinction de genre. Lorsqu'il a besoin de spécifier le genre d'un nom commun et qu'il n'existe pas de terme réservé à un seul genre, on met en apposition au mot principal les termes *wänd* « mâle » ou *sét* « femelle » qui peut rester invariable même si le mot est au pluriel :

(25) - *leJ* (enfant) - *leJ-occ* (des enfants)

- *sét leJ* (une fille) - *sét-occ leJ-occ* (des filles)

---

[29] Son interprétation est entièrement régie par le contexte, « prédicat de dénomination », Kleiber 1981, et non sémantique. Les démonstratifs, les possessifs et les pronoms personnels sont aussi liés à la définitude.
[30] Le pluriel s'emploie nettement moins qu'en français, il n'est pas nécessaire pour signifier la notion de collectif

- *wänd leJ* (un garçon) - *wänd-occ leJ-occ* (des garçons)

La détermination d'un nom au pluriel est marquée par le suffixe /-*u*/, le même que celui de la troisième personne du masculin singulier[31]. De ce fait, /-u/ (masculin) et /wa/ (féminin) peuvent être confondus avec les pronoms possessifs du même ordre, de sorte qu'ils ne sont distingués que par le contexte. En amharique, le genre n'est pas marqué par la forme même du nom, il se reconnaît au genre du verbe (au singulier seulement). Hors contexte, l'utilisation peut avoir différente lecture comme illustré dans le tableau ci-dessous :

Tableau 15 : La détermination et la possession en amharique.

enQurarit *all-ä* grenouille Exist.ACP-3M il y a un crapaud[32], il y a des crapauds/grenouilles	*enQurarit* *all-äcc* grenouille Exist.ACP-3F il y a une grenouille
enQurarit-u *all-ä* grenouille-DET Exist.ACP-3M le crapaud est là	*enQurarit-u* *all-ä* grenouille-POSS.3M Exist.ACP-3M son (à lui) crapaud est là
enQurarit-wa *all-äcc* grenouille-DET.3F Exist.ACP-3F la grenouille est là	*enQurarit-wa* *all-äcc* grenouille-POSS.3F Exist.ACP-3F sa (à elle) grenouille est là
enQurarit-u *all-ä-cc* grenouille-POSS.3M Exist.ACP-3F sa (à lui) grenouille est là	*enQurarit-wa* *all-ä* grenouille-POSS.3F Exist.ACP-3M son (à elle) crapaud est à
enQurarit-occ *all-u* grenouille-PL Exist.ACP-3PL il y a des grenouilles / crapauds	*enQurarit-occ-u* *all-u* grenouille-PL-DET Exist.ACP-3PL les grenouilles / crapauds sont là
enQurarit-occ-wa *all-u* grenouille-PL-POSS.F Exist.ACP-3PL ses (à elle) grenouilles / crapauds sont là	*enQurarit-occ-u* *all-u* grenouille-PL- POSS.3M Exist.ACP-3PL ses (à lui) grenouilles / crapauds sont là

[31] En amharique, les noms sont généralement masculins par défaut

[32] La traduction par grenouille ou crapaud découle du genre du verbe de l'énoncé. Ces deux mots pouvant être traduits indifféremment par « *enqurarit* » en amharique.

C'est la morphologie du verbe qui détermine le genre du nom singulier. En amharique, Le pluriel est beaucoup moins employé qu'en français par exemple, il n'est nécessaire que quand il faut individualiser le nom, puisque le singulier peut être employé au sens collectif.

1.2.3. La structure relative

Au plan syntaxique, la structure relative (qui, que, où etc… en français) n'a qu'une seule forme en amharique : yä-. Elle est suivie directement de la forme verbale à l'aspect accompli. En revanche, à l'inaccompli, *-mm* s'incruste entre *yä-* et le verbe : *yä-mm* +verbe.

(26) a. *yä-héd-ä-w*
qui-partir.ACP-3M-DET
celui qui est parti

a'. *yä-mm-i-hédä-w*
qui-mm-3M-partir.INAC-DET
celui qui part/partira

Quand il n'y a pas d'« antécédent » le déterminant amharique peut avoir l'équivalent du démonstratif en français. Si l'être ou l'objet représenté est exprimé, il est postécédent. Le complexe relatif se conjugue normalement comme un verbe, et reçoit les pronoms suffixes régimes de verbes suivant les personnes. Il se comporte aussi comme un nom, il prend alors l'article et la marque de cas accusatif /n/ comme illustré ci-dessus :

(27) a. *Sara* *yä-fälleg-äcc-we-n* *qämis*
Sara que-vouloir.ACP-3F-DET-ACC robe
Sara, la robe qu'elle a voulue

b. *gäzz-acc*
acheter.ACP-3F
(elle) a acheté
Sara a acheté la robe qu'elle voulait

Quand il est à l'accompli, le complexe relatif décrit une situation connue puisque déjà réalisée, et personne ne peut contredire :

(28) *yä-mäTT-u-t* *säww-occ* *amareNNa* *ye-naggär-allu*
qui-venir.ACP-3PL-DET gens-DET.PL amharique 3PL-parler.INAC-AUX.PR
les gens qui sont venus parlent amharique

Le locuteur fait référence aux personnes qui, il sait, sont venues ; et il dit avec certitude que ces personnes parlent l'amharique. Il n'en va pas de même à l'inaccompli, tout est modifiable tant que ça ne s'est pas passé ; de ce fait, il engendre une présupposition que nous allons essayer d'expliquer à partir de l'exemple ci-dessous :

(29) *yä-**mm**-i-mäTT-u-t* *säww-occ* *amareNNa* *ye-naggär-allu*
les gens qui viennent parlent amharique
les gens, ceux qui viennent, parlent amharique

Parmi les gens qui sont susceptibles de venir, le locuteur identifie ceux qui, selon lui, vont réellement venir, et il dit que ceux-là parlent amharique.

Nous ne pouvons pas, pour le moment, apporter plus d'arguments pour consolider notre conviction ; il nous semble cependant fort probable que la présence de *-mm* dans la structure relative à l'inaccompli marque une *« focalisation »*. C'est-à-dire que l'inaccompli relevant du virtuel, c'est le locuteur qui décide de l'information qu'il souhaite fournir à son interlocuteur, s'il *focalise un élément d'un énoncé, ce n'est pas seulement pour attirer l'attention sur cet élément, c'est pour attirer l'attention sur le rôle qu'il joue par rapport aux autres éléments de son contexte* » (Nølke, 1994 : 129).

1.4. L'ordre des mots et poisition initiale

L'ordre des mots des langues est un domaine important de la syntaxe. La disposition des constituants d'une phrase, les uns par rapport aux autres, n'est jamais complètement libre, ni complètement rigide (Van Dijk, 1981). Les langues dites à ordre libre recourent souvent à des marques casuelles pour différencier les arguments ; d'autres, comme le français, bien qu'on leur attribue un ordre canonique[33] ou non marqué, utilisent plusieurs ordres selon le type de construction (interrogative, négative etc..).

[33]Il s'agit d'une position non marquée, sans référence mentale à une autre position. (Muller C., 2008)

L'ordre canonique de la phrase amharique est SOV[34] Leslau (1945), Greenberg (1966), Cohen (1970). Le sujet ou le groupe de sujet est en position initiale, viennent ensuite les compléments, et le verbe termine la proposition :

(30)	Abebe	yämm-i-wädd-ate-n	tenesh-wa-n	enqurarit	agäNN-(ä)-at
	Abebe	que-3M-aimer.INAC-O3F-ACC	petit-DET.F-ACC	grenouille	trouver.ACP-3M-O.3F
	le garçon a trouvé la petite grenouille qu'il aime				

Le marquage casuel de la fonction grammatical de l'objet rend l'ordre des constituants assez souple. La variation de l'ordre marque le statut informationnel de chaque argument, et joue alors un rôle pragmatique. L'ordre varie en fonction de l'information à transmettre et de la situation d'énonciation. Un ordre différent de celui de base (SOV), prend une valeur fonctionnelle et apporte une information spécifique. Pour cet exemple à trois arguments (31)a, cinq autres ordres sont possibles comme illustré ci-dessous :

(31) **SOV** (structure canonique)

a.	*lej-u*	*enqurarit-wa-n*	*ayy-at*
	garçon-DET	grenouille-DET-ACC	voir.ACP-O.3F
	le garçon a vu la grenouille		

En fonction du contexte et de la courbe intonative[35], le garçon peut être le topique ou le focus de la phrase s'il y a une pause après le garçon. L'équivalent en français serait « le garçon, il a vu la grenouille ».

OSV (topicalisation de l'objet)

b.	*enqurarit-wa-n*	*lej-u*	*ayy-at*
	la grenouille, le garçon l'a vue		

[34] Pour Leslau (1945), la structure SOV de l'amharique (l'ordre des mots en arabe est VSO) est due suite à l'influence des langues couchitique qui l'ont précédé dans son aire d'extension actuelle.
Dans son ouvrage *An Amharic crestomathy* (1965), Ullendorf notait que sémitique dans sa morphologie et son système verbal, l'amharique s'écartait du modèle sémitique dans sa synthaxe, marquée de « touranisme » selon l'expression de Polotsky (1960) dans son article « Syntaxe amharique et syntaxe turque ».

[35] A l'oral, la prosodie est déterminante, l'intonation et/ou l'accent seuls suffisent à marquer l'élément important.

La dislocation à gauche marque la topicalisation. Lorsqu'elle est accompagnée d'une rupture prosodique, elle marque en plus le contraste.

SVO (précision de l'objet, «afterthought»)

c. *le-ju* *ayy-at* *enqurarit-wa-n*

le garçon l'a vue, la grenouille

OVS (topicalisation de l'objet et précision du sujet, « afterthought »)

d. *enqurarit-wa-n* *ayy-at* *lej-u*

il a vu la grenouille, le garçon

La dislocation à droite sert à faire un rappel, lorsque le locuteur veut lever une probable ambigüitété « *reminders* ».

VOS (topicalisation du verbe, précision de l'objet et du sujet)

e. *ayy-ä-w* *wesha-we-n* *leJ-u*

il a vu le chien, le garçon

VSO (topicalisation du verbe, précision du sujet et de l'objet)

f. *ayy-ä-w* *leJ-u* *wesha-we-n*

il l'a vu le garçon, le chien

Du point de vue grammatical, l'ordre des constituants est assez libre en amharique, mais possède des fonctions pragmatiques. C'est-à-dire que chaque structure répond à l'exigence du contexte d'énonciation. Le locuteur a la liberté de poser en premier, l'élément qu'il estime être le plus important.

Dans le discours, l'amharique réserve prioritairement la première place au sujet dont on parle « *subject prominent*[36] », et cette opération n'a pas besoin d'autre marque comme illustré ci-dessous :

[36] Amharic, like English, is subject prominent. Subject prominent languages have been characterized by Li and Thompson (1976) as having subjects in initial position and as having selectional and agreement restrictions which tie the subject to the verb. Amharic has both these characteristics. (Greta D. Little, 1977 : 83)

(32) *Abebe abat-u dabo gäzz-a-ll-ät*
Abebe père-POSS.3M pain acheter.ACP-3M-BENEF-O.3M
Abebe, son père lui a acheté du pain

Dans cet exemple, Abebe n'est pas le sujet grammatical, mais celui sur qui porte l'information (Lambrecht, 1994). La position initiale est celle privilégiée de l'élément cognitivement saillant de la phrase parce qu'il attire plus l'attention (Givon, 1987, 1992 ; Rickheit & Habel, 1995). Nous allons voir en détail, dans la dernière partie (page 113), les conditions et contextes où *–mm* et *dämmo* se greffent aux éléments placés en tête de proposition.

Nous avons vu que le verbe amharique peut à lui seul former une proposition à plusieurs arguments étant donné qu'il porte les indications des personnes en genre et en nombre, de même que le temps, l'aspect ou le mode :

(33) *e-wäsde-ll-ät-allähu*
1SG-prendre.INAC-BENEF-O.3M-AUX.PR
je le lui porte

Bien que le pronom plein ne soit pas nécessaire (ça relèverait de la redondance), il peut être inévitable dans certains contextes où il est important de pointé le sujet. Sa présence peut alors être traitée comme n'importe quelle expression nominale. Cette reprise marque une emphase pour signaler une focalisation. C'est-à-dire que le pronom distingue la personne désignée *ené* (moi) parmi d'autres, sans besoin de marque supplémentaire (34). Le pronom peut aussi être accompagné de *-mm* (35) ou *dämmo* (36) en fonction de l'information à transmettre par rapport au contexte comme illustré ci-dessous :

(34) *ené e-wäsde-ll-ät-allähu*
moi 1SG-prendre.INAC-BENEF-O.3M-AUX.PR
moi, je le lui porte (mais pas une autre personne, ou les autres font autre chose)

(35) *ené-mm e-wäsde-ll-ät-allähu*
moi-mm 1SG-prendre.INAC-BENEF-O.3M-AUX.PR
moi aussi, je le lui porte (quelqu'un d'autre l'avait déjà fait/le fera aussi)

(36) *ené dämmo e-wäsde-ll-ät-allähu*
moi dämmo 1SG-prendre.INAC-BENEF-O.3M-AUX.PR
quant à moi, je le lui porte (quelqu'un d'autre fait/fera autre chose)

moi, à mon tour, je le lui porte (quelqu'un d'autre l'avait déjà fait, c'est mon tour)

Force est de constater que ce n'est pas la présence de *-mm* ou *dämmo* qui signale le topique ou le focus discursif. Le choix dépend de l'intention du locuteur, qui tient naturellement compte de l'information connue ou supposée connue de son interlocuteur, puisque ces morphèmes engendrent des présuppositions autre que celui du pronom simple qui lui, marque la focalisation.

La position initiale joue un rôle important dans la structuration de l'information. Nombreuses sont les langues qui, comme l'amharique, modifient l'ordre des mots de la phrase pour montrer le segment important du discours et orienter l'interprétation du message. L'ordre d'accessibilité est capital dans l'organisation de l'information, c'est-à-dire que la position syntaxique suffit à marquer la primauté d'un élément par rapport à d'autres dans un contexte donné.

La flexibilité de l'ordre des mots en amharique permet à langue de réserver la position initiale aux éléments qui doivent capter l'attention de l'allocutaire, sans qu'il n'y ait besoin de recourir à d'autres marques obligatoires.

La position initiale donne une certaine importance aux constituants qui y sont placés, elle oriente l'interprétation des segments, de même qu'elle lie le discours antérieur au discours à venir (Virtanen, 2004).

-mm et *dämmo* accompagnent le mot ou le groupe de mots déjà mis en valeur par sa position. L'objectif du locuteur est alors de donner des *instructions,* et guider l'allocutaire dans l'interprétation du message.

2. Les marqueurs *–mm* et *dämmo* en amharique

–mm et dämmo sont des éléments très fréquents dans le discours en amharique, et dans la narration en particulier. Ils ont un apport considérable dans la saisie de l'information. Ils génèrent des liens anaphoriques, et révèlent le lien entre propositions pour indiquer comment il faut interpréter le contenu.

Contrairement à *dämmo, –mm* peut apparaître sur plus d'un élément dans la même phrase. Selon le contexte, il prodigue une multitude de sens et donne des informations précises.

Cependant, quand ils marquent le thème de la phrase, l'argument placé en tête d'énoncé, ils se trouvent en concurrence, et leur interprétation peut être confondue. Leur positionnement syntaxique est identique, en ce sens qu'ils se placent tous les deux après l'élément posé à l'initiale. Bien entendu, de par sa structure, *-mm* opère par suffixation. Les exemples qui suivent nous montrent l'apport de *–mm* et *dämmo* dans la mise en liaison de deux propositions (37) et (38) :

(37) *Ayan pasta bäll-a*
Ayan pâtes manger.ACP-3M
Ayan a mangé des pâtes

(38) *Sara ruz bäll-acc*
Sara riz manger.ACP-3F
Sara a mangé du riz

Ces deux phrases indépendantes peuvent être reliées comme suit :

(39) *Ayan pasta bäll-a, Sara dämmo ruz bäll-acc*
Ayan a mangé des pâtes ; quand à Sara, elle a mangé du riz

(40) *Ayan pasta bäll-a, Sara-mm ruz bäll-acc*
Ayan a mangé des pâtes, Sara aussi (a mangé), elle a mangé du riz

Bien que ces deux phrases nous informent, l'une comme l'autre, sur ce que Ayan et Sara ont mangé, leurs interprétations n'est pas tout à fait identique. La première (39) nous informe sur ce que l'un et l'autre ont mangé, tandis que pour la seconde (40), l'important n'est pas tant ce qu'ils ont mangé mais plutôt le fait que les deux ont effectivement mangé. De ce fait, certaines informations peuvent rester en ellipse comme illustré ci-dessous :

(41) a. *Ayan pasta bäll-a, Sara* ***dämmo*** *ruz*
Ayan a mangé des pâtes ; quand à Sara, du riz

a'. *Ayan pasta, Sara* ***dämmo*** *ruz bäll-acc*
Ayan des pâtes ; quand à Sara, elle a mangé du riz

a''. *Ayan pasta, Sara* ***dämmo*** *ruz bäll-u*
Ils ont mangé, Ayan des pâtes, quant à Sara du riz

(42) a. *Ayan pasta bäll-a, Sara-**mm***
Ayan a mangé des pâtes, Sara aussi

a'. *Ayane-**mm** Sara-**mm** pasta bäll-u*
Ayan comme Sara ont mangé des pâtes

(43) a. *Ayan-**enna** Sara bäll-u* (coordination simple "*enna*")
Ayan et Sara ont mangé

Ces exemples nous montrent que *-mm* et *dämmo* instaurent des relations de dépendance entre les propositions, et que chacun apporte une information particulière. *dämmo* marque le nouveau thème et apporte une nouvelle information par contraste à ce qui a été dit précédemment. De son côté, *-mm* marque le nouveau thème pour montrer que ce qui a été dit précédemment s'applique intégralement à lui aussi, il marque une extension.

Pour commencer notre travail les concernant, nous avons opté pour le terme « marqueur » dans un sens large, en tant que classe hétérogène (Fischer, 2006 ; Drescher & Frank-Job, 2006). Pour nous, la catégorie des marqueurs inclut également les connecteurs. Les réflexions sur les connecteurs, les marqueurs de discours, les particules discursives ou les marqueurs pragmatiques ne sont pas très homogènes. Cependant, rentrent dans la catégorie des marqueurs, des mots grammaticaux morphologiquement invariables et qui sont intégrés dans un énoncé.

En effet *–mm et dämmo* sont morphologiquement invariables. Ils jouent un rôle important dans le discours. Leur absence, dans la topicalisation ou la focalisation d'un argument, ne modifie pas la valeur de vérité de l'énoncé, ni n'entraine d'agrammaticalité. Ces particules ont une fonction qui va au-delà de la phrase. Ils relèvent de la macrostructure du discours. Ils n'ont encore pas fait l'objet d'une étude exhaustive en amharique, encore moins d'une

analyse comparative ou développementale. *–mm e*st de loin, l'élément qui a attiré le plus l'attention des linguistes qui s'intéressent à l'amharique, et aux langues sémitiques en général.

Dans la grammaire amharique, leur valeur n'est pas explicitée. Les deux sont groupés comme des conjonctions (et, aussi) : *antä dägmo* (toi aussi !) qui marque l'étonnement (toi alors !), *antä-mm* (toi aussi) qui indique une addition (de même). Cependant, *dägmo* reste très marginal, *-mm* est l'élément pour lequel il est donné un peu plus d'exemples, mais ses emplois ne sont pas tous répertoriés.

Avant de procéder à la mise en évidence des différents emplois de *-mm* et *dämmo,* à savoir les fonctions communicatives ou catégories pragmatiques qui sont signalées dans l'énoncé au moyen de ces marques, nous allons parcourir les travaux les concernant. Nous exposons ensuite leurs emplois dans différents contextes où ils peuvent apparaitre en amharique contemporain[37]. Nous espérons ainsi faire ressortir leurs similitudes et/ou leurs divergences qui nous permettrait, du moins nous l'espérons, de dégager la confusion qui les enroure.

2.1. Le morphème *-mm*

Le clitique *-mm* est attesté en sémitique ancien. Dans les inscriptions de la dynastie des akkadiens (environ 2340 à 2159 BC), *-mm* semble avoir été décrit comme un phénomène de mimation[38], dont la présence serait vide de sens. Dans les écrits sargoniques[39], différentes formes du morphème ont été répertoriées : *-m/-em/-im/-um.* Il semblerait qu'ils apparaissent presque exclusivement sur des substantifs, des noms propres et des noms d'emprunt[40] (Gelb, 1952 : 11), et ont été analysés comme des déterminants[41] (défini ou indéfini) par certains auteurs, ou comme des marques du nominatif par d'autres. En effet,

---

[37]Nous ne pouvons prétendre à l'exhaustivité, d'autant que nous n'abordons pas les textes littéraires dans lesquels *-mm* se trouve en abondance.

[38] La mimation désigne le -m suffixé à des noms en akkadien, mais était également présent en protosémitique.

[39] Mot dérivé d'un des rois akkadiens Sargon.

[40]*The main secondary source for the reconstrunction of the Sargonic dialect consists of Akkadian proper names and loan words Sumerian. The latter appears regularly with the nominative ending -um: nisqum, masalum and musalum, harranum, majjaltum and many others.* (I. J. Gelb, 1952 : 11)

[41] Nous n'avons pas eu accès aux textes cités par cet auteur qui écrit : « *Les auteurs s'accordent aussi à attribuer à -m, quelle que soit sa provenance (laquelle ne nous intéresse guère ici), le rôle d'un article. Mais tandis que Meissner (Die Keilschrift, 1913, p. 60) y voit un morphème de détermination comparable à l'article défini, Brockelmann (p.472), s'appuyant sur la nounation arabe, le considère comme un signe d'indétermination, c.-à-d. comme un article indéfini*. » (Kurylowicz J., Krakov 1950 : 323).

l'approche de textes anciens où le contexte fait défaut, il peut être difficile de saisir le sens ou la fonction de certains morphèmes qui se greffent sur des mots de la phrase, sans qu'on puisse leur attribuer une fonction grammaticale précise. Leur pertinence devient douteuse, il est alors difficile de leur trouver une traduction appropriée. En ougaritique, ce même clitique a été décrit comme un marqueur d'emphase :

"*The most important enclitic particles in Ugaritic are -m, -n, -y, -k and -t. The enclitic -m and -n, which are by far the most frequent, serve generally to emphasize certain constituents of a sentence*." (Wilfred G.E Watson & Nicolas Wyatt, 1999 : 121).

Nous sommes conscientes que les recherches concernant l'origine, l'évolution, les fonctions et l'usage de *-mm* en amharique sont loin d'être exhaustives. Dans le cadre du travail actuel, nous ne sommes pas en mesure d'aborder une étude diachronique concernant ce morphème[42]. Nous espérons cependant apporter notre contribution, à travers cette étude développementale qui nous permet de l'analyser en parallèle avec *dämmo,* et de montrer que l'amharique, même s'il n'a aucun marquage obligatoire pour l'identification du topique ou du focus, possède deux éléments distincts qui opèrent sur l'axe paradigmatique. Ils sont en concurence quand ils marquent l'argument en position initiale sur l'axe syntagmatique, au point qu'ils semblent être interchangeables dans certains contextes (Gasser,1985 ; Metzing et Amsalu, 2009), les points de vue de ces auteurs seront exposés plus loin.

Le clitique *-mm* en amharique est un héritage de la langue originelle[43], mais sa fonction propre n'est encore pas déterminée. Les mots d'une même base sont susceptibles d'évoluer différemment dans les langues de la même famille. Au cours de son évolution, *-mm* a certainement subi des modifications de sens, et peut être même tombé en désuétude dans certaines langues sémitiques dérivées. L'amharique semble être une des langues sémitiques actuelles qui a non seulement conservé le clitique, mais qui en fait aussi une exploitation étendue :

> *Enclitic -m seems to be a typical Northwest Semitic morpheme, more exactly 'Canaanite', but in fact is matched by similar phenotyps in the whole Semitic family.*

---

[42]Il est sans dire qu'une étude diachronique et translinguistique apporterait un éclaircissement quant à l'évolution de *-mm* et son usage propre dans les langues sémitiques, notamment en amharique, qui l'a non seulement conservé mais qui a apparemment étendu son usage.

[43] Il est intéressant de rappeler que dans la mythologie éthiopienne, il est question de l'héritage des « orits », qui veut dire « ougarit » en amharique.

In this regard, Amharic manifests an overwhelming use of the enclitic postposition –m, surpassing even the Akkadian prototype. (Del Olmo Lete Gregorio, 2008 : 26).

Comme nous l'avons dit, la fonction de *-mm* n'est pas précise en amharique. Cependant, malgré le temps qui sépare l'amharique actuel de l'ougaritique, nous avons été frappées par certaines correspondances entre les valeurs de *-mm* dans les traductions, notamment celles d'anciens textes en ougaritique, et le sens que dégage l'emploi de *-mm* en amharique actuel[44].

Avant de présenter les différents travaux qui ont abordé le clitique *-mm* en amharique, nous voulons montrer les valeurs que les traducteurs de l'ougaritique ont attribué à ce morphème. Les exemples de l'emploi de la finale *-mm* dans cette ancienne langue sémitique (Watson W.G.E., 1992)[45], nous apportent des informations fort intéressantes. L'auteur relève la valeur du clitique dans différents contextes. Il en ressort que *-mm* final en ougaritique, peut se poser sur différents constituants, qu'il a plusieurs fonctions et qu'il apporte des sens variés. *Aside from indicating the dual and masculine plural nouns, final -m in Ugaritic has a variety of meaning and function*s (idem, p. 223).

Avec les nominaux, *-mm* n'apparait que sur un argument connu ou déjà introduit (p. 224), et il ne semble pas marquer le pluriel. Avec les pronominaux il apparait comme focalisateur, il désigne alors la seule et unique personne portée par le pronom (« *refers to one person only* » : 229). Pour ce qui concerne le verbe (la présence de *-mm* n'a été constatée que dans des proses), les interprètes sont parfois certains du message véhiculé par le clitique, et la traduction en anglais donne à voir « surely » suivi du verbe (*I may surely inherit*, p. 227, *…who surely die*, p. 228). Dans une phrase où différentes actions du sujet sont explicitées, *-mm* se pose sur le dernier verbe. Dans d'autres contextes, il reste des doutes sur sa pertinence, d'autant que le mode du verbe (infinitif ou participe) ne devrait pas être facile à déterminer. Sur certains mots ou morphèmes, l'emploi de *-mm* semble se rapprocher de l'hébreu (*mem*)[46], qui est employé pour mettre une emphase comme dans :

---

[44] Je tiens ici à remercier Monsieur Denis Creissels pour m'avoir conseillée et encouragée à aller plus loin dans la recherche concernant le clitique *-mm.*

[45] L'auteur souligne que l'extrême difficulté pour saisir le contexte « *the context is notoriously difficult »,* d'autant que certains textes, souvent tronqués ou illisibles, induisent des hésitations.

[46] « Finaly, Singer may of course be right in regarding the *-m* of *bnm* as an enclitic *mem.* It might be added that it seems to balance the emphasising *-m* of *astm* in the preceding verse". P.231

bnm dt = « this very moment » (p. 231). Avec les adverbiaux et les nominaux détachés à gauche, *-mm* semble marquer une emphase. *Although few, the examples of -m with vocative (which may correspond to Babilonian -me, used to intensify the vocative in poetry) are convincing. There is some uncertainty, though, about the first passage* (p. 234).

Il n'y a pas de véritable consensus chez les traducteurs d'anciens textes quant à la valeur donnée à chaque mot d'une langue, d'autant qu'il s'agit là d'une particule qui, hors contexte, est dépourvue de sens. Trouver un équivalent dans une autre langue, ou traduire un idiotisme par un idiotisme n'est pas toujours évident. Concernant la clitique *-mm* dans les écrits anciens, toujours en ougaritique, les travaux nous montrent que *-mm* est un élément complexe et multifonctionnel pour lequel il n'y a toujours pas de consensus.

De ce bref aperçu, nous retenons que *-mm* en ougaritique est décrit comme une marque de l'indétermination (quiconque), de la détermination pour donner l'équivalent d'un démonstratif (ce), il marque le dernier d'un groupe de verbes ordonnés dans une phrase (il a travaillé, bu, … et mangé aussi). Dans la reprise d'un argument du discours, il sert d'élément expansif (il a travaillé, moi aussi). En outre, il peut marquer une emphase ou une focalisation selon le contexte.

2.1.1. Le morphème *-mm* en amharique

Comme en ougaritique, le clitique *–mm* en amharique est « multi-usage ». Il se trouve dans différentes structures de la langue, et apporte des valeurs sémantiques multiples non seulement en fonction des éléments qu'il affecte, mais aussi en fonction du temps, mode et espect du verbe de la matrice. Le contexte d'énonciation est, lui aussi, déterminant.

La valeur de *–mm* n'est pas explicitée dans la grammaire amharique, et la question de son statut à l'intérieur du système de la langue n'est toujours pas résolue. Il n'a pas d'entrée dans les dictionnaires amhariques. Dans l'enseignement, particulièrement l'enseignement en tant que langue étrangère, la première introduction de *-mm* concerne la forme négative du verbe. En effet la négation grammaticale en amharique est formée d'un préfixe *al-* et d'un suffixe *-mm.* Mais la fonction de celui-ci n'est jamais précisée, au mieux il est introduit comme le deuxième élément de la négation. De même, il n'est jamais question de le rapprocher de ces multiples autres occurrences où il apparaît dans des constructions autres que le contexte négatif.

Avant d'aborder les différentes approches, nous exposons ce que nous avons relevé dans les dictionnaires. Comme nous l'avons dit plus haut, *-mm* n'est répertorié dans aucun dictionnaire amharique que nous avons pu consulter à ce jour. Le « *Concise Amharic Dictionnary* » de Wolf Leslau (1976 : 14) donne deux entrées :

- ➔ as to, with regard to, also, too, and (quant à, à propos de, aussi, de même, et)
- ➔ m … m (with negative verb) neither … nor (ni … ni)

le *« Amharic - English Dictionary »* de Thomas Leiper Kane (1990 : 134-135) donne six entrées :

- ➔ and, even, also, to; as to, with regards to. *-mm* serves as a conjunction of coordination with nouns. The repetition of –mm after each noun expresses "in addition".

  -mm … -mm, both … and. With negative verb, neither … nor.
- ➔ indefinite particle attached to indefinite pronouns or *säw* "Man" (Homme/humain)
- ➔ *-amm :* adjectival ending

  hod (ventre)

  hod-a-mm (glouton)
- ➔ *be-* + imperfect + *-mm* expresses "even though" (bien que, même si) :

Sera	b-i-bäza-bb-äte-mm	mämTat-u	a-y-qäre-mm
travail	si-3M-multiplier.INAC-MALEF-O.3M-mm	venir.INF-POSS.3M	NEG-3M-rester.INAC-mm

*Even though he has a lot of work, he will come (*Même s'il a beaucoup de travail, il viendra)

- ➔ Negative particle attached to the negative of the verb of the main clause.

  may be transfered to an adjancent word, the negation then applying especially to that word:

  yä-némm aydäl
  de-moi-mm NEG-ëtre
  it's not mine but someone else's
  ce n'est pas le mien (mais à quelqu'un d'autre)

  héJJém alawq = I've never gone there

  je ne suis jamais partie là-bas

-occasionally this transference does not affect the meaning

yämäTTa yällämm : nobody came (litt. There is not anyone who came)
personne n'est venue

yämäTTamm yällä : not a single person came (notre traduction)

-occasionally a difference in nuance is expressed:

eJJegemm alfälleg : I don't want that much
eJJeg alfällegmm : I don't want very much of it

➔ *-mm* indefinite particle attached to indefinite pronouns or *säw* "man" giving it a sense of any, some.

and (un) :	*ande-mm* : even one (même un)
ahun (maintenant) :	*ahunem* : still (encore, toujours)
hulu (tout) :	*hulum :* all of them, everything (tous, tout le monde)
hulät (deux) :	*hullätum :* both (tous les deux)

alamneh = I do not believe you (je ne te crois pas)
I can't believe you (je ne peux te croire) (notre traduction)

Généralement, la forme canonique de la structure verbale négative de l'amharique comprend les deux morphèmes (*al-* V *-mm*) :

al-amne-he-mm
NEG-croire.ACP.1SG-O.3M-mm
je ne te crois pas (I do not believe you)

Cependant, les linguistes qui se sont intéressés à l'amharique (Cohen, 1936 ; Leslau, 1945a, 1995, 2000 ; Hertzon, 1973) s'accordent sur le fait que *-mm*[47] ne véhicule pas la notion de

[47] *-mm* apparait en fin de verbe à l'accompli comme à l'inaccompli simple. A l'inaccompli négatif, l'auxiliaire cède la place à *-mm*, seul le préfixe marque morphologiquement le sujet.

négation. Le tableau ci-dessous montre la structure du verbe *bälla* (manger) à l'accompli et à l'inaccompli de la forme affirmative et négative à la première personne du singulier :

Tableau 16 : Forme canonique de la négation à l'accompli et à l'inaccompli

Forme	Accompli	Inaccompli
Affirmative	*bälla-hu* manger.ACP-1SG J'ai mangé	*e-bäla-allähu* */ebälallähu/* 1SG-manger.INAC-AUX Je mange, je mangerai, je vais manger
Négative avec *-mm*	*al-bälla-hu-mm* NEG-manger.ACP-1SG-mm Je n'ai pas mangé	*al-(e)-bäla-mm* */ al-bäla-mm /* NEG-(1SG)-manger.INAC-mm Je ne mange(rai) pas

Dans les langues sémitiques anciennes (akkadien, l'ougaritique …) et moderne (arabe, hébreu, harari …), seul le préfixe *al-* est attesté. Aucune ne semblent posséder d'élément additionnel pour marquer la négation. En amharique, *al-* ou *a-* (assimilation dûe à un processus morpho-phonologique[48]) figure dans toutes les structures, tandis que la particule *-mm* n'est présente que sur le verbe final. C'est dire que le verbe de la structure subordonnée négative ne la supporte pas :

(44) a. *s-al-(e)-bäla* *al-(e)-héde-mm* [salbälla alhédemm]
quand-NEG-(1P)-manger.INAC NEG-1P-partir.INAC-mm
je ne pars/ne partirai pas sans manger (avant de manger)

a'. *s-al-bäla* *e-héd-allehu*
1P-partir.INAC-mm
je pars/partirai sans manger (avant de manger)

La langue n'exclue pas la présence de *-mm* sur le verbe subordonné. L'information véhiculée est alors différente comme illustré ci-dessous :

(45) a. *s-al-bäla-mm* *al-héde-mm*
je ne partirai pas **non plus** sans manger (de même, je ne partirai pas sans manger)

[48] L'amharique est très riche en changement morpho-phonologique. L'ajout d'affixes à une forme verbale entraine l'assimilation de l'une des syllabes en contact. Les consonnes dentales se palatalisent au contact des voyelles /i/ ou /é/, et les liquides comme /l/ sont souvent élidées.

a'. *s-al-bäla-mm* *e-héd-allehu*[49]
de même, je partirai sans manger
je partirai même sans manger

Ces contextes engendrent une présupposition : (45)a sous entend : 'il y a des choses que je dois accomplir avant de partir et « manger » en fait partie', et (45)a' : 'il y a des choses que je devais accomplir, je partirai même sans réaliser la plus vitale qui est « manger »'.

Concernant le *-mm* de la négation en amharique, Hertzon (1972 : 97) est le premier à formuler le terme de « *main verb marker* ». Cohen (1936 :125) fait un parallèle avec le français « ne … pas », et classe *-mm* comme le second élément de la négation en amharique, et signale plus loin (p. 316) que le morphème renforce la négation.

Dans les langues du monde, il est courant que la structure négative soit renforcée. L'anglais est un exemple où la négation se fait à partir de la structure emphatique (I do + V) :

I go	→	I do go	→	I do not = don't go
Je vais		emphatique		négative

Pour expliquer la présence de *-mm* dans la structure négative de l'amharique, Leslau (1945a 69-70) est celui qui a évoqué un fait de contact de langues (*sprachbund)*. En effet, l'amharique, bien qu'il ait des bases sémitiques, a évolué dans un environnement linguistique couchitique où les langues ont non seulement un préfixe mais aussi un suffixe dans la formation de la phrase négative. Il s'agit plus précisément du Agaw[50], langue couchitique des hauts plateaux éthiopiens, qui serait celle qui a le plus fortement influencé l'amharique (W. Leslau, 1945, 1952 ; R. Hertzon, 1976 ; D. L. Appleyard, 2006).

S'il y a une influence de son environnement linguistique pour ce qui concerne la structure de la phrase (dans ce cas précis, il s'agit de l'ajout d'un deuxième élément à la négation verbale), le morphème *-mm* de l'amharique n'est pas un héritage du couchitique. Nous l'avons vu, *-mm* était bien fonctionnel dans les plus anciennes langues sémitiques (l'akkadien, l'ougaritique …) dont l'amharique est issu. Les traductions varient selon son positionnement dans la phrase, mais une de ses fonctions (peut-être même la principale,

[49] L'intonnation et le contexte sont importants pour déterminer le sens de l'énoncé. Cependant, l'essentiel ici est de montrer que le morphème n'apporte aucune valeur négative.

[50] Pour un apercu synchronique et diachronique dans une perspective aréale, Darmon C. (2008), mémoire M2.

nous semble t-il) est de marquer une emphase (Watson & Wyatt, 1999 : 121), une insistance (Cohen, 1936 : 315).

Nous avons vu que les structures subordonnées négatives se passe de *-mm* pour marquer la négation, puisque celle-ci est suffisament porté par le préfixe *al-*. Mais il y a d'autres contextes où l'amharique, comme dans les autres langues sémitiques, emploi *al-* mais pas *-mm* pour exprimer la négation comme illustré ci-dessous :

Tableau 17 : Forme de la négation sans -mm à l'accompli et à l'inaccompli

Forme	Accompli	Inaccompli
Négative sans *-mm*	*al-bälla-hu* NEG-manger.ACP-1SG je n'ai (presque) pas mangé	*al-(e)-bäla* /*al-bäla* / NEG-(1SG)-manger.INAC je ne mange (guère), (je mange peu)

Sans l'adjonction de *-mm*, l'énoncé est bien valide mais n'a pas la même force négative. *al-bälla-hu-mm* (Tableau 11, page 79) est l'équivalent de « je n'ai pas mangé, **du tout »**, tandis qu'en disant *al-bälla-hu,* le locuteur ne veut pas dire qu'il n'a rien mangé, mais qu'il a, **à peine** , mangé. A l'inaccompli, *al-bäl-a* peut aussi être l'équivalent de « je ne suis pas un glouton».

-mm donne à la négation une portée plus large, alors que la négation n'est que partiellement vraie en son absence. Il semble cependant que l'usage de *-mm* dans la négation est grammaticalisé[51].

La complexité de *-mm*, ne relève pas de sa présence ou son absence au sein de la négation grammaticale, mais parce qu'il peut être activé sur tout autre élément de la phrase, à tel point qu'il sème le doute. De plus, *-mm* ne semble pas être toujours indispensable quand il marque l'argument en initiale (topical ou focal). Dans ces cas là, son emploi est confondu avec un autre élément de la langue, *dämmo*, qui peut, lui aussi, occuper la même position, dissimulant ainsi leur différence.

L'objet de ce travail est effectivement de montrer qu'ils ne sont pas interchangeable parce que l'emploi de l'un ou de l'autre dépend fortement de l'intention communicative du locuteur.

[51] La grammaire d'amharique pour francophone (Demisse Dawit et Imbert-Vier Simon, 1996 : 33) le présente comme « marque générale de la négation ».

-m(m) : Ce terme qui sert de marque de l'indéfini dans les pronoms […], de second terme de négation […], et de particule d'insistance […], est aussi employé pour marquer une liaison, avec insistance légère sur le dernier terme ou sur tous les termes d'une énumération, ou sur une phrase s'ajoutant à une autre. Cohen, 1936 : 312)

-m(m) qui renforce la négation, sert aussi à marquer l'insistance en proposition affirmative (idem, p :316).

Ces passages semblent résumer ce qui est globalement dit de *-mm.* Cependant, chaque auteur l'analyse et même le transcrit[52] différemment selon l'apport sémantique de *-mm* dans le discours. Girma A. Demeke et Rony Mayer (2007, 2008) ne se sont pas intéressés au *-mm* de la structure négative et la relative à l'inaccompli qu'ils considèrent différent de celui qui se trouve ailleurs. De leur analyse portant sur la topicalisation et la focalisation en amharique, il ressort que *-mm* est un marqueur de focus contrastif « *contrastif focus marker* ». S'il est vrai que *-mm* génère le sens de « aussi, encore » qui sont dit sensibles à la focalisation « *focus sensitive* », il ne semble pas être celui grâce à qui le contraste est obtenu. En amharique, le topique ou le focus contrastif est suffisamment marqué par sa position en tête de phrase.
L'homogénéité de *-mm* est camouflé par sa polyvalence, c'est un morphème qui opère à l'intérieur du système de la langue.

Hertzon (1973) est le premier a avoir émit la possibilité que ce *-mm* éparpillé dans différents contextes et différentes structures de l'amharique aurait une seule valeur dans la langue. Pour notre part, bien que nous sommes conscientes de la nécessité de recherches beaucoup plus étendues, nous adhérons à cette idée, et disons que c'est certainement le même et l'unique *-mm* qui opère dans la langue. Nous ne pouvons pas prétendre apporter une confirmation[53] dans ce travail, mais nous espérons néanmoins pouvoir montrer que c'est le

---

[52]Les linguistes qui ont abordé le morphème *-mm* ne le transcrivent pas tous de la même façon. Demeke & Meyer (2007, 2008) le note différemment selon qu'il marque la négation (*-m,* simple) ou un autre argument de la phrase (*-mm,* géminé). Leslau (1995), et Hertzon (1973) doublent systématiquement la consonne, tandis que Gasser (1983, 1985) n'emploie que la forme simple. Cohen (1936), quant à lui, a trouvé une alternative en l'écrivant *–m(m)* pour montrer la possibilité de la gémination.

[53] Pour le moment, notre objet est de comprendre la divergence de deux éléments de l'amharique (*-mm* et *dämmo)*, et leur emploi dans une perspective développementale. Notre corpus est limité à la narration orale

contexte énonciatif et le besoin de pertinence qui déterminent le choix de *-mm*, et que la fonction de celui-ci est la même dans toutes les structures de la phrase en amharique. Il nous semble que la complexité majeur provient de la difficulté à retrouver une équivalence parfaite dans le domaine de la traduction. La valeur de « marqueur d'indéfini » qui lui a été attribuée, (Cohen, 1936 ; Blejer, 1986 ; Leslau, 1995) avec les pronoms relatifs tels que *man* (qui), *men* (quoi), *yet* (où) etc..., n'est pas dû à *-mm* lui même, mais plutôt par le temps et l'aspect qui gouverne le verbe comme illustré dans le Tableau 18, ci-dessous :

Tableau 18 : -mm avec les pronoms relatifs

Accompli	Inaccompli
?mane-mm *mäTT-a* qui-mm venir-ACP.3M tout le monde est venu (n'importe qui) *mane-mm* *al-mäTT-a-mm* (négation) personne n'est venu	*mane-mm* *ye-mäTT-al* qui-mm 3M-venir-INAC-AUX tout le monde vient (qui veut) *mane-mm* *a-y-mäTTa-mm* personne ne vient
?*yäte-mm hédä* (Il a erré) *yäte-mm al-héd-ä-mm* (négation) il n'est allé nul part	*yäte-mm* *ye-héd-al* où-mm 3M-aller.ACP-AUX il va partout (n'importe où) *yäte-mm a-y-héde-mm* il ne va nul part
?*mene-mm bälla* *mene-mm al- bäll-a-mm* (négation) il n'a rien mangé	*mene-mm* *ye-bäl-al* quoi-mm 3M-manger.INAC-AUX il mange tout (n'importe quoi, tout ce qu'il trouve) *mene-mm a-y- bäla-mm* il ne mange rien

Si la traduction de ces pronoms avec *–mm* donne un équivalent indéfini ou négatif dans d'autres langues, ce n'est pas parce que *–mm* véhicule en lui même l'indéfini ou la négation, c'est la forme du verbe de la matrice qui détermine le sens.

spontanée, mais nous prévoyons par la suite de répertorier son usage dans les textes littéraires qui apportera sans aucun doute des éléments de haute importance.

Les exemples du tableau ci-dessus, montrent que l'aspect et le temps du verbe est déterminant, et que *-mm* s'accommode difficilement dans les énoncés affirmatifs. Quand on exprime une affirmation, c'est que l'on sait ce dont on parle. De ce fait, l'énoncé ne peut pas être expansif mais précis ou à défaut, se limiter à un ensemble défini. *manemm,* qui exprime un ensemble infini, affiche un sens péjoratif à la forme affirmatif. L'énonciateur n'informe pas que « tout le monde » est venu, mais porte un jugement sur ceux qui sont venus (tout le monde = n'importe qui, les désirables et indésirables).

man mäTTa ?	(qui est venu ?)
mane-mm	(personne ne, ou tout le monde/n'importe qui , selon la tonnalité)
hullu-mm	(tous, tout le monde)

Une autre fonction de *-mm* est celle de marquer le changement de topique dans le discours (Hertzon, 1973 ; Michael Gasser, 1983, 1985 ; Blejer, 1986 ; Bliese, 1988). L'exemple (46) est tiré de Gasser (1983 : 115) :

(46) […]	a	wädä	**essu**	te-mäTa		Jämmär
[…]		vers	**lui**	3F-venir.INAC		commencer.ACP
		elle commence à avancer vers lui				
	b	***essu-mm*** *[…]*	*wädä*	*eswa*	*tä-mälläss-ä*	
		lui-mm […]	vers	elle	MOY-rendre.ACP-3M	
		lui, […] il est retourné vers elle				

S'il est vrai que les thèmes des deux énoncés ci-dessus sont différents, ***essu*** en (46)b, n'est pas nouveau puisqu'il se trouve déjà dans l'énoncé précédent. Pour nous, il s'agit ici d'une promotion et non d'une réintroduction. C'est-à-dire que l'argument séléctionné *essu* « lui », qui est en oblique dans l'énoncé précédent, a changé de statut (promu) pour devenir le sujet de l'énoncé adjacent. Il n'y a donc pas de changement de thème « *topic shift* », mais une « mise en relief ». La présence de *-mm* à cet endroit-là nous renvoie vers l'arrière, de sorte que nous comprenions que c'est parce que « elle» vient vers lui que lui aussi s'avance vers elle. Nous le verrons plus en détail dans la troisième partie de ce travail.

Kapeliuk (1978, 2001 : 75) pour sa part, pense que la fonction principale de *-mm* relève de la concaténation. Elle admet cependant que, de par son positionnement (suffixé au mot en début de phrase), le clitique peut être interpréter comme marqueur de topique. Son

raisonnement tient du fait qu'en amharique ce dont on parle est généralement posé avant le reste, et que la langue n'a pas nécéssairement besoin de marqueur particulier (à part le cas accusatif) pour expliciter les rôles. Pour elle (1978, 2001), comme pour Gasser (1985) et Leslau (1995), *-mm* est (entre autre[54]) un élément de conjonction qui coordonne les énoncés comme illustré ci-dessous :

(47) a. *bäl-a-**mm*** *täTT-a-**mm***
manger.ACP.3M-**mm** boire.ACP-3M-**mm**
Il a mangé comme il a bu (il a mangé, et il a bu aussi)

b. *bäl-a* *täTT-a-**mm***
il a mangé, il a bu aussi

c. bäl-a-**nna** täTT-a
manger.ACP.3M-**et** boire.ACP-3M
il a mangé, et il a bu (ensuite) (concaténation)

d. *säwe-**mm*** *ensesa-**mm***
humain-**mm** animal-**mm**
les humains **comme/et** les animaux (un ensemble)

e. *säwe-**nna*** *ensesa*
humain-**et** animal
les humains **et** les animaux (deux ensembles distincts)

Si la coordination relie des mots, des groupes de mots ou des propositions (les uns et les autres, deux ensembles distincts mais il peut y en avoir d'autres), le rôle de *-mm* est de les assembler (les uns comme les autres, deux ensembles font un seul). En amaharique, *enna* est « *la seule conjonction véritable de coordination* » (Cohen, 1936 : 310). En outre, Cohen note que *-mm* marque une « légère insistance » sur les mots auxquels il est rattaché. Les exemples ci-dessus montrent que l'apport du coordonnateur *enna* et celui du morphème *-mm* sont bien distinct. L'ordre chronologique n'a aucune importance en (47)a, b ; avec *-mm*, l'essentiel est de savoir que les deux actions sont accomplies. Il n'en est pas de même

[54] Bien que la valeur de *-mm* en amharique n'est pas analysée de façon unitaire, tout le monde reconnait le fait que *-mm* se retrouve dans différentes structures et différents contextes dans la langue.

avec *enna*, lequel établie la chronologie par ordre d'apparition des propositions (47)c (il a mangé et il a bu ensuite)[55]. Les exemples qui suivent nous montrent comment les différentes structurations apportent une information nuancées en amharique :

(48) 1. Ayan bunna TäTT-a-nna mäTT-a
Ayan café boire.ACP-3M-et venir.ACP-3M
Ayan a bu du café et il est venu

2. Ayan bunna TäTTe-to mäTT-a
boire.GER-3M
Ayan est venu après avoir bu du café (litt. ayant bu du café, Ayan est venu)

Au niveau sémantique, les deux phrases ci-dessus sont équivalentes. Les actions sont posées dans leur ordre chronologique.

3. Ayan bunna TäTT-a-**mm** mäTT-a-***mm***
Ayan a bu, de même qu'il est venu

L'essentiel de l'exemple ci-dessus est d'insister sur le fait que les deux actions décrites sont effectivement réalisées, peu importe la chronologie.

4. Ayan bunna-**mm** TäTTe-to mäTT-a
Ayan a aussi bu du café avant de venir

Cette phrase présuppose que Ayan ait fait autre chose aussi.

5 Ayane-**mm** bunna TäTT-a-nna mäTT-a
Ayan aussi a bu du café, et il est venu
Ayan aussi est venu après (avoir bu) le café

L'essentiel de l'exemple ci-dessus est d'insister sur le fait que Ayan aussi est venu, soit qu'il a fait comme les autres (boire du café et venir), soit qu'il était lui aussi présent comme les autres.

[55] Il est important de noter que la forme verbale de l'inaccompli reste simple (forme verbale subordonnée) avec *enna,* tandis qu'elle est composée (forme finie) avec *-mm*.

6. Ayan bunna TäTTe-to-**mm** mäTT-a
comme il a bu du café, Ayan est venu
son café bu, Ayan est venu

Ayan est venu une fois qu'il a fini de boire son café.

Comme nous l'avons vu plus haut, *-mm* n'a de sens que par rapport à la situation actuelle. Il peut marquer n'importe quel segment de la phrase.

Enfin, le morphème *-mm* est aussi analysé comme un « marqueur de focus contrastif » (Demeke & Meyer, 2007, 2008). Cependant, ces auteurs n'ont pas pris en considération toutes les occurrences ce *-mm*, notamment celui de la structure négative, de la relative, parce qu'ils estiment que le *-mm* qui opère dans ces structures est autre.

Rappelons que l'amharique n'a pas besoin de marque supplémentaire obligatoire pour l'identification de l'argument topicalisé ou focalisé, il joue principalement sur l'ordre des mots. De ce fait, l'élément saillant topical ou focal se place en tête de phrase. Cette première position est celle privilégiée pour poser l'argument dont on parle ou celui sur lequel on veut focaliser l'attention. Raison pour laquelle celui-ci a été considéré comme le topique, et *-mm* comme le marqueur de topique (Hertzon, 1973 ; Gasser, 1983 ; Blejer, 1986). Force est de constater que l'apport de *dämmo* n'a pas été relevé, mais assimilé à celui de *-mm* (Gasser, 1983). La troisième partie de ce travail tentera de mettre en lumière les raisons et le choix des locuteurs pour marquer l'argument déjà topicalisé ou focalisé par sa position. Pour l'heure, il semble que si le locuteur utilise *-mm*, ce n'est pas tant pour montrer qu'il change de sujet, mais surtout pour montrer que ce qu'il dit est en rapport de ce qui a déjà été dit. C'est dire que *-mm* exige un travail de mémoire. Il marque un argument qui est déjà saillant de par sa position (à l'initial) pour le renforcer davantage. *Les particules qui marquent l'insistance sur un mot de la proposition servent en même temps à marquer un contraste entre le mot et les voisins (*Cohen,1936 : 315).

2.2. Le morphème *dämmo*

Contrairement à *-mm*, *dämmo* n'a pas fait l'objet de beaucoup d'attention. Les études le concernant sont bien moindre. *dämmo* est le résultat d'un figement. La racine de *dämmo*

est le radical verbal '*dgm'*. En tant que verbe, *däggämä* veut dire (redoubler, refaire ou ajouter), il se décline à toutes les personnes en genre et en nombre :

däggäm-ä (il a redoublé/refait)

däggäm-äcc (elle a redoublé/ refait)

La forme du gérondif, qui se décline à toutes les personnes en genre et en nombre, est une clause subordonnée :

(49) a. dägm-o bäll-a
ajouter.GER-3M manger.ACP-3M
(il) ayant ajouté, il a mangé (il a repris et mangé, il s'est resservi)

b. dägm-a bäll-acc
ajouter.GER-3F manger.ACP-3F
(elle) ayant ajouté, elle a mangé (elle s'est resservi)

La forme du gérondif à la troisième personne du masculin singulier s'est grammaticalisée pour jouer un rôle autre que celui de verbe[56]. Elle est invariable, et peut se prononcée *dämmo* ou *dägmo* selon le locuteur.

Nous allons à travers des exemples, tenter de montrer les différents emplois de *dämmo*. Tout d'abord, les énoncés (49)a et (49)b ci-dessus, ne véhiculent pas la même information selon l'intonation, l'ordre peut aussi être inversé :

(50) a. *bälla dämmo* (voilà qu'il (re)mange)
a'. *dämmo bälla* (voilà qu'il mange (après avoir d'autres actions))

L'accent est mis sur le premier élément dans les deux cas, et ils marquent (l'un comme l'autre) une certaine irritation. C'est-à-dire que l'énonciateur aurait marre des différentes actions déjà accomplies par celui dont il parle, que celui-ci en rajoute encore d'autres. Soit qu'il répète les mêmes actions (manger et encore manger), soit qu'il est constamment en train de faire différentes choses (et maintenant c'est « manger »).

---

[56] « *dägmo* (de nouveau, et après), gérondif figé et souvent altéré en dämmo » (Cohen 1936 : 330).

Ce qui nous intéresse dans ce travail, c'est de comprendre la valeur de *dämmo* quand il marque le constituant à l'initial de phrase. Bien qu'il ne s'agisse pas d'analyse comparative, Gasser (1983 :1) l'a mentionnée pour le rapprocher de *-mm : Topic shifts may also be signaled by the word dägmo.* Pour lui, *-mm* comme *dämmo* marquent le changement de topique, et peuvent donc être interchangeable. S'il est vrai que leur positionnement syntaxique peut prêter à confusion, nous verrons plus loin que l'information que ces deux éléments véhiculent est différente.

2.2.1. Les approches antérieures

Il y a très peu de travail concernant *dämmo,* la seule approche que nous avons pu trouver à ce jour et celle de Metzing et Amsalu (2009). Ces auteurs n'ont pas abordé tous les contextes dans lesquels il apparait, ni les valeurs qu'il véhicule. Ils analysent *dämmo* par rapport à la place qu'il occupe dans la phrase et le traité comme une conjonction de coordination, au même niveau que « et ». Ils présentent deux schémas de coordination en amharique : « monosyndetic » et « bisyndetic ». *dämmo* et *enna* « et » sont « monosyndetic », *enna* est un coordinateur de phrase tandis que *dämmo* coordonne par ellipse. La coordination « bisyndetic » serait le cas de *-mm :* (ex. p.185)

(51) a. Cäwe-**nna** bärbärré gäzzahu (monosyndetic)
Sel-et piment acheter.ACP-1SG
J'ai acheté du sel et du piment

b. Cäwe-**mm** bärbärré-**mm** gäzzahu (bisyndetic)
Sel-mm piment-mm acheter.ACP-1SG
J'ai acheté, et du sel et du piment

La coordination avec ellipse, peut se faire de deux manières (en avant et en arrière) : « *forward gapping* » et « *backward gapping* » :

La phrase « Sara bought a pullover and Zofi trousers » (Sara a acheté un pull, et Zofi un pantalon) serait traduite indifféremment : (ex. p. 287)

(52) Sara shurab **zofi** **dägmo** suri gäzz-u
Sara pull Zofi dägmo pantalon acheter.ACP-3PL

(ils ont acheté, Sara un pull et/quant à Zofi un pantalon)

Shurab-u-n	Sara	gäzza-cc	**zofi**	**dägmo**	suri-we-n
Pull-DET-ACC	Sara	acheter.ACP-3F	Zofi	dägmo	pantalon-DET-ACC

(le pull, Sara l'a acheté, et/quant à Zofi le pantalon)

Shurab-u-n	Sara	**suri-we-n**	**dägmo**	zofi	gäzza-cce-w
Pull-DET-ACC	Sara	pantalon-DET-ACC	dägmo	Zofi	acheter.ACP-3F.O3M

(le pull, Sara, et/quant au pantalon, Zofi l'a acheté)

Shurab-u-n	Sara	gäzza-cc	**suri-we-n**	**dägmo**	zofi
Pull-DET-ACC	Sara	acheter.ACP-3F	pantalon-DET-ACC	dägmo	Zofi

(le pull, Sara l'a acheté, et/quant au pantalon, Zofi)

Sémantiquement, ces phrases sont évidemment équivalentes puisque Sara et Zofi achète chacune quelque chose. Chacune dépend du contexte particulier dans lequel elle apparait. L'ordre des constituants dépend fortement de la présupposition.

« *dägmo is placed after the first phrase of the second conjunct. Sometimes it may have a slight adversative connotation. When both sentences are semantically related (e.g. causally), the coordinator –im is also used.*" (Metzing & Amsalu, 2009 : 285)

Malheureusement, ils n'ont pas donné d'exemple qui montre cette relation de cause à effet qu'ils mentionnent.

La possibilité que les deux éléments *-mm* et *dämmo* de l'amharique soit interchangeables avait aussi été émises par Gasser (1983 :1). S'il est vrai que *dämmo* comme *-mm (*noté *-im* chez Metzing & Amsalu) se positionnent à la droite du premier constituant de l'énoncé, la commutation entre les deux peut porter préjudice à l'information.

En amharique, le topique ou le focus du discours a sa place privilégiée à l'initial de proposition. Le locuteur adjoint *-mm* et *dämmo* en fonction de l'information qu'il veut que le locuteur retienne. Le choix de l'un ou de l'autre peut donc affecter la pertinence de son énoncé.

Pour Leslau (2000) *dämmo* marque l'opposition. L'exemple ci-dessous est tiré de son ouvrage (:155) :

(53) *serah* *mäTfo* *näw* *yä-né* ***dämmo*** *yäbassä* *näw*
travail mauvais c'est de-moi dämmo pire c'est
your job is bad **but** mine is worse (Ton travail est mauvais, **mais** le mien est pire)

« but » (anglais), « mais » (français) et *gen* en amharique sont des conjonctions qui opposent deux entités. Les langues ont plusieurs procédés pour exprimer le contraste entre phrases (mais, tandis que, alors que, quant à etc… en français). Mais toutes ces expressions apportent une nuance en fonction du contexte.

Les morphèmes *-mm* et *dämmo* de l'amharique n'ont de sens qu'en contexte, ce qui les rend difficilement interprétables en isolation. Néanmoins, il nous semble que généralement *dämmo* marque plus souvent un contraste, mais pas vraiment une opposition.

2.2.2. L'emploi de *dämmo*

En début d'énoncé, c'est l'intonation et le contexte d'énonciation qui détermine le sens du message comme illustré ci-dessous :

(54) ***dämmo*** *men* *ye-bäl-al ?*
qu'est ce qu'il mange encore ? (sous entendu : il a déjà mangé, il mange encore)
mais, qu'est ce qu'il mange ? (sous entendu : il ne mange pas grand-chose)

Comme nous l'avons dit plus haut, en début d'énoncé, *dämmo* dénote une sorte d'irritation, un certain sarcasme du locuteur. Le contexte comme la tonalité sont donc très importants. Dans le discours, il intervient avec un nouveau topique, mais sa fonction est de marquer la simultanéité des actions comme illustré ci-dessous :

(55) a. leJ-u shurab-u wesT y-ay-al
garçon-DET tricot-POSS.3M dans 3M-regarder.INAC-AUX.3M
le garçon regarde dans son tricot

b. wesha-w **dämmo** Tärmus-u wesT y-ay-al
chien-DET **dämmo** bouteille-DET dans 3M-regarder.INAC-AUX.3M
quant au **chien,** regarde dans la bouteille

Cependant, si une partie de l'information de la clause précédente peut être maintenue, toute la partie peut être différente comme illustré dans l'exemple ci-dessous :

(56) *a.* *käzza* *leJ-u* *eyyä-Tär-a-t* *näw*
ensuite garçon-DET PROG-appeler-3M-O.3F AUX.PR
ensuite, le garçon est en train de l'appeler

b. *wesha-w* ***dämmo*** *gonbäs bel-o*
chien-DET **dämmo**baisser AUX.GER-3M
quant au chien, s'étant abaissé

c. *eyy-ayy-ä* *näw*
PROG-regarder-3M AUX.PR
il est en train de regarder **(tsio 8)**

A la différence de -mm, *dämmo* exige une nouvelle information. Sa fonction principale, et de marquer la simultanéité.

Il est anaphorique. Il participe à la continuité, voire à la progression thématique du texte.

dämmo marque une rupture thématique dans le déroulement d'un texte.

2.3. Les contextes d'emploi de *-mm* et *dämmo*.

Les morphème *-mm* et *dämmo* explicitent les liens entre les propositions et les phrases, et apportent de la cohérence au texte. Ils facilitent ainsi la saisie du message. La position syntaxique qui les met en concurrence est essentiellement celle à droite du mot, groupe de mots ou proposition en tête de phrase. S'ils peuvent être interchangeables quand ils accompagnent les éléments cadratifs de la phrase sans trop modifier le sens de l'énoncé, avec les arguments référentiels, le choix de l'un ou l'autre, s'il est possible, peut donner différentes interprétations. Pour mesurer leur apport dans la saisie de l'information, nous avons choisi de les comparer dans différents contextes :

3.3.1 Coordination entre énoncés

	-mm	*dämmo*
Liaison entre énoncés		
Abebe […] al-ä Abebe […] dire.ACP-3M Abebe a dit […] *Sara […] al-äcce-w* Sara […] dire.ACP-3M-O.3M Sara lui a dit […]	*Abebe […] alä, Sara-**mm** al-äcc* Abebe a dit …, Sara aussi a dit … *Abebe […] alä, Sara-**mm** al-äcce-w* Abebe a dit …, et Sara lui a dit (répondu) … *Abbe […] al-ä, Sara-**mm** al-äcce-w, Gétu-**mm** … al-ä-w* Abebe a dit …, et Sara lui a dit (répondu) …, Gétu aussi lui a dit … *Abbe […] al-ä, Sara-**mm** Gétu-**mm** … al-u-t* Abebe a dit …, Sara comme Gétu lui ont dit … *Abebe […] al-ä, Sara-**mm** al-äcce-w, Gétu **dämmo** al-ä-w* Abebe a dit …, et Sara lui a répondu … ; quant à Gétu, il lui a dit …	*Abebe […] alä, Sara **dämmo** […] al-äcc* Abebe a dit …, quant à *Sara*, elle a dit … *Abebe […] alä, Sara **dämmo** al-äcce-w* Abebe a dit …, et Sara (à son tour) lui a dit … **Abebe […] al-ä, Sara **dämmo** al-äcce-w, Gétu **dämmo** al-ä-w* **Abbe […] al-ä, Sara **dämmo** Gétu **dämmo**… al-u-t* *Abebe […] al-ä, Sara **dämmo** al-äcce-w, Gétu-**mm** al-ä-w* Abebe a dit …, et Sara (à son tour) lui a dit … ; Gétu aussi lui a dit …
Abebe bét all-ä-w Abebe maison Exist.ACP-3M-O3M Abebe a une maison bét-u telleq näw maison-DET grand être.PR la maison est grande	*Abebe bét all-ä-w, bét-u-**mm** telleq näw* Abebe a une maison, la/cette maison est grande	*Abebe bét all-ä-w. bét-u **dämmo** telleq näw* Abebe a une maison. En plus, la/sa maison est grande
Abebe sara-n mät-a-t Abebe Sara-ACC frapper.ACP-3M-O3F Abebe a frappé Sara *Sara aläqqäs-äcc* Sara pleurer.ACP-3F Sara a pleuré	*Abebe sara-n mät-a-t, Sara**mm** aläqqäs-äcc* Abebe a frappé Sara. Et/aussi, Sara a pleuré	*Abebe sara-n mät-a-t, Sara **dämmo** aläqqäs-äcc* Abebe a frappé Sara, et (ensuite) Sara a pleuré
Sara qämis gäzza-cc Sara robe acheter.ACP-3F	*Sara qämis gäzza-cc, Abebe-**mm** surri gäzz-a*	*Sara qämis gäzza-cc, Abebe **dämmo** surri gäzz-a*

Sara a acheté une robe *Abebe surri gäzz-a* Abebe pantalon acheter.ACP-3M Abebe a acheté un pantalon	Sara a acheté une robe ; Abebe aussi (a acheté quelque chose), il a acheté un pantalon *Sara qämis gäzza-cc, Abebe-**mm** surri* Sara a acheté une robe ; Abebe (aussi a acheté quelque chose) un pantalon *Sara qämis gäzza-cc, Abebe-**mm*** Sara a acheté une robe ; Abebe aussi (a acheté une robe) *Sara-**mm** Abebe-**mm** gäzz-u* Sara-mm Abebe-mm acheter.ACP-3PL Sara comme Abebe ont acheté	Sara a acheté une robe ; quant à Abebe, il a acheté un pantalon *Sara qämis gäzza-cc, Abebe **dämmo** surri* Sara a acheté une robe ; quant à Abebe, (il a acheté) un pantalon **Sara qämis gäzza-cc, Abebe **dämmo*** **Sara **dämmo** Abebe **dämmo** gäzz-u*

dämmo ne se trouve qu'une seule fois dans la phrase. Il marque la progression du texte, et dans le discours indirect, il marque les trours de rôle. Les fonctions de *-mm* sont multiples, dans le discours indirect, il est employer que c'est la réponse, ou en réaction à ce qui a été dit. Quand il se trouve sur deux constituants du même ordre, il forme un ensemble (et ceci, et cela).

3.3.2. *-mm* et *dämmo* avec les adverbiaux

avec des adverbiaux		
ahun ye-bäl-al Maintenant 3M-manger.INAC-AUX Maintenant, il mange/ il va bientôt manger	*ahune-**mm** ye-bäl-al* il mange encore/toujours / il n'a pas fini de manger	*ahun **dämmo** ye-bäl-al* et maintenant, il mange (il faisait autre chose)
ahun a-y-bälla-mm maintenant NEG-manger.ACP-mm maintenant, il ne mange pas	*ahune-**mm** a-y-bälla-mm* il ne mange toujours pas	*ahun **dämmo** a-y-bälla-mm* et maintenant, il ne mange pas

La traduction de *–mm* demande à voir le ou les mot qui sont marquués. C'est le verbe qui guide le choix de la traduction.

3.3.3. *-mm* et *dämmo* avec les quantifieurs

avec des quantifieurs		
hullu mätt-a tout venir.ACP-3M tout est venu (illimité)	*hullu-**mm** mätt-a* tout est venu (ensemble connu) tout est là / tout le monde est là	**hullu **dämmo** mätt-a*
**hullu mätt-u* tout venir.ACP-3PL	*hullu-**mm** mätt-u* tous sont venus, ils sont tous venus	**hullu **dämmo** mätt-u*
al-mätt-u-mm NEG-venir.ACP-3PL-mm Il ne sont pas venus	*hullu-**mm** al-mätt-u-mm* ils ne sont pas tous venus	**hullu **dämmo** al-mätt-u-mm*
hullu säw mätt-a tout personne venir.ACP-3M tout le monde est venu (illimité) *hullu säw al-mätt-a-mm* tout personne NEG-venir.ACP-3M-mm tout le monde n'est pas venu	*hullu-**mm** säw mätt-a* tout le monde est venu *hullu-**mm** säw al-mätt-a-mm* tout le monde n'est pas venu (certain sont venus)	**hullu **dämmo** säw mätt-a*
säw-u hullu mätt-a personne-DET tout venir.ACP-3M les gens sont tous venus *säw-occ-u hullu mätt-u* tous les gens sont venus	*säw-u-mm hullu mätt-a* et les gens, ils sont tous venus *säw-occ-u**-mm**, hullu-mm mätt-u* les gens, tous sont venus	**säw-u **dämmo** hullu mätt-a* *säw-occ-u **dämmo** , hullu-mm mätt-u* quant aux gens, ils tous sont venus

Les exemples du tableau ci-dessus montre que « tout » adjectif devient « tous » pronom avec *-mm*. Il a donc une fonction de modificateur. *dämmo* n'est pas productif.

3.3.4. *-mm* et *dämmo* avec les numéraux

avec des numéraux		
hullät-u mäTT-u deux-DET venir.ACP-3PL les deux sont venus	*hullät-u-**mm** mäTTu* tous les deux sont venus	*hullät-u **dämmo** mäTTu* et (ensuite) les deux sont venus
hullät-u al-mäTT-u-mm deux-DET NEG-venir.ACP-3PL-mm les deux ne sont pas venus	*hullät-u-**mm** al-mäTT-u-mm* tous les deux ne sont pas venus/ ni l'un ni l'autre ne sont venus	*hullät-u **dämmo** al-mäTT-u-mm* et les deux ne sont pas venus (d'autres sont venus)
and säw mäTTa une personne est venue	*ande-**mm** säw mäTTa* une personne (en plus) est venue and säw-**mm** mäTTa une personne (aussi) est venue	**and **dämmo** säw mäTTa* and säw **dämmo** mäTTa une (autre) personne est venue (ensuite)

	*ande-**mm** säw al-mäTTa-mm* personne n'est venue *and säwe-**mm** al-mäTTa-mm* même pas une personne n'est venue	**and **dämmo** säw al-mäTTa-mm* *and säw **dämmo** al-mäTTa-mm* Il y a une personne qui n'est pas venue ***dämmo** and säw al-mäTTa-mm* et personne n'est venue ***dämmo** ande-**mm** säw al-mäTTa-mm* et même pas une personne n'est venue

*difficilement acceptable

Avec les numéraux, *-mm* marque l'ensemble : tous les deux, trois etc…

3.3.5. *-mm* et *dämmo* avec les pronoms

avec des pronoms		
man ye-fälleg-al ? qui 3M-vouloir.INAC-AUX qui veut ?	manne-mm ye-fälleg-al tout le monde veut manne-mm a-y-fälleg-mm personne ne veut	man dämmo ye-fälleg-al ? Qui voudrait ça (encore) ? Qui d'autre veut ? Qui voudrait ça ? man ye-fälleg-al dämmo ? Qui d'autre veut encore ?
men ye-bäl-al ? quoi-mm 3M-manger.INAC-AUX qu'est ce qu'il mange ?	mene-mm ye-bäl-al il mange tout (n'importe quoi) mene-mm a-y-bäla-mm il ne mange rien	*men dämmo ye-bäl-al ? dämmo men ye-bäl-al ? men ye-bäl-al dämmo ? qu'est ce qu'il mange encore ?
yät ye-bäl-al ? où 3M-manger.INAC-AUX où est ce qu'il mange ?	yät-mm ye-bäl-al il mange partout (n'importe où) yät-mm a-y-bäla-mm il ne mange nul part	*yät dämmo ye-bäl-al ? dämmo yät ye-bäl-al ? yät ye-bäl-al dämmo ? où mange t-il encore ?
mäcé ye-bäl-al ? quand 3M-manger.INAC-AUX quand mange t-il ?	mäcé-mm ye-bäl-al il mange n'importe quand mäcé-mm a-yebäla-mm il ne mange jamais	*mäcé dämmo ye-bäl-al ? mäcé ye-bäl-al dämmo ? dämmo mäcé ye-bäl-al ? c'est quand qu'il mange ? * mäcé dämmo a-yebäla-mm ?

Avec les pronoms relatifs, *dämmo* forme toujours une question, tandis que *-mm* peut se trouver dans la réponse, il marque alors un ensemble. Ce n'est que la forme verbale qui indique la négation.

L'énoncé affirmatif avec *-mm* peut se transformer en question avec un contour intonatif. Il équivaut alors à la question : est ce que … ?

3.3.6. *-mm* et *dämmo* avec le verbe être

Avec le verbe être		
hon-o être.GER-3M étant	*hon-o-mm* Cependant (cela étant)	**hon-o* ***dämmo***
b-i-hon si-3M-être.INAC si (c'est)	*bi-hone-mm* bien que, même si , cependant (ceci n'empêche pas cela)	*bi-hon* ***dämmo*** si c'est (ainsi), (ceci peut empêcher cela)

b-i-fälleg *ye-cel-al*
que-3M-vouloir.INAC 3M-pouvoir.INAC-AUX
s'il veut, il peut

*b-i-fälleg-**mm*** *ye-cel-al*
que-3M-vouloir.INAC-**mm** 3M-pouvoir.INAC-AUX
(même) s'il veut, il peut (je suppose qu'il veut)

b-i-fälleg ***dämmo*** *ye-cel-al*
que-3M-vouloir.INAC ***dämmo*** 3M-pouvoir.INAC-AUX
(et) s'il veut, il peut (il se pourrait qu'il le veuille)

*b-i-fälleg-**mm*** *b-a-y-fälleg-**mm***
que-3M-vouloir.INAC-**mm** que-NEG-3M-vouloir.INAC-**mm**
qu'il le veuille ou non

dämmo ne peut apparaître qu'une seule fois dans une même phrase.

3. Conclusion

En amharique, la position initiale dans la proposition est principalement réservée aux constituants topicalisés ou focalisés. L'argument posé à cet emplacement est celui qui peut recevoir *-mm* ou *dämmo* en fonction de l'information à transmettre. Ils peuvent donc être en concurrence, mais chacun a une fonction particulière. Ces éléments opèrent dans la langue par présupposition, ils délivrent le message par anaphore. *-mm* dirige vers l'amont, il ancre l'action dans la situation. Le sens qu'il véhicule dans la phrase ne peut être déterminer qu'en tenant compte du contexte et de la situation de communication. De plus, il change la nature des mots, il forme des pronoms, des substantifs, des adverbes etc. Ce n'est pas un marqueur de focus contrastif. Il marque le focus, déjà mis en saillance par sa position, pour donner des instructions quant à la saisie de l'information, à la construction de sens. Son rôle principal est de mettre une emphase et créer une relation de dépendance entre énoncés. Le travail de mémoire qu'il demande est beaucoup plus important par rapport à *dämmo* qui, lui, dirige vers l'aval. *dämmo* annonce de nouvelles informations, il ne distingue pas le topique contrasté, mais il le marque pour souligner le rapport de concomitance des événements.

PARTIE 2 : Méthodologie

CHAPITRE 3 : Méthodologie

Dans cette partie, nous présentons d'abord, les participants qui ont contribué à la réalisation de ce travail. Nous donnerons ensuite des informations sur le matériel utilisé pour la production et la collecte des narrations, de même que sur la procédure et les conditions d'enregistrement. Nous poursuivrons en exposant notre technique de transcription et de codage des données, pour terminer par une analyse quantitative.

1. Le matériel

Pour recueillir nos données, nous avons utilisé l'histoire de la grenouille de Mayer 1969 (*Frog, where are you?*). Notre choix s'est porté sur ce support imagé pour deux raisons. D'une part, nous étions convaincus que cette grenouille n'était pas connue en Ethiopie, ce qui mettrait tout le monde au même niveau en permettant à chacun de construire sa propre trame. Il faut dire que l'histoire même des personnages ne nous occupe pas outre mesure, notre objectif principal est de tester la capacité des narrateurs à construire une histoire cohérente avec les outils linguistiques dont ils disposent.

D'autre part, nous savions que cette histoire de la grenouille, notamment exploitée par Ragnarsdottir, et Berman & Slobin pour comprendre le développement de la relation entre la forme et la fonction du temps et de l'aspect en anglais, a été et est utilisée pour plusieurs langues et par plusieurs linguistes (Ragnarsdottir, 1987, 1991 ; Marchman, 1989 ; Kail & Hickmann, 1992 ; Nakamura, 1993 ; Verhoeven, 1993 ; Berman & Slobin, 1994 ; Kern,1997 ; Jisa & Kern, 1998 ; Akinci, 2002 ; Strömqvist & Verhoeven, 2003 ; Jisa, Chenu, Fekete, Omar & Saïdi, 2009 ; Jisa, Chenu, Fekete & Omar, 2010 ; Fekete, 2011 ; Saïdi, 2014), parmi tant d'autres. Il était très tentant de voir figurer l'amharique dans cette longue liste, et ainsi augmenter l'intérêt pour les études translinguistiques entre les langues de différentes familles.

Le livre comprend vingt-trois images en noir et blanc (cf. Annexe 2, page 214) qui retracent les aventures de deux personnages principaux (un garçon et un chien) qui sont à la recherche de leur grenouille fugueuse. Au cours de l'histoire, le garçon et le chien croisent sur leur chemin des personnages secondaires (une taupe, un hibou, un essaim d'abeilles et un cerf)

et se retrouvent dans des situations où ils changent de statut pour passer de l'agent qui contrôle l'action au patient qui la subit.

La tâche de narration consiste à parcourir des yeux les images pour comprendre l'histoire, puis formuler dans ses propres mots la trame narrative, identifiant les personnages et les caractérisant physiquement et moralement. Les sujets ont le livre devant eux, et ils peuvent l'utiliser pendant qu'ils racontent l'histoire.

Les productions des participants sont enregistrées sur cassettes audio avec un magnétophone à micro intégré. Elles sont ensuite transcrites en amharique d'abord, puis en transcription phonétique[57] sur Excel. Les histoires sont codées en fonction de leur longueur, c'est-à-dire du nombre de propositions.

2. Les participants

Des jeunes et des moins jeunes, tous locuteurs natifs d'amharique, ont collaboré à l'enregistrement de notre corpus qui s'est déroulé à Addis Abeba en août 2006 pour les enfants de 7-8 ans, les adolescents de 10-12 ans et les adultes de 16 à 30 ans, puis en août 2007 pour le groupe d'enfants de 5-6 ans[58]. Chaque groupe d'âge était composé de 15 narrateurs. Ils ont tous fréquenté ou fréquentent encore l'école.

Tous les participants ont été abordés grâce à des connaissances, des amis ou tout simplement dans notre quartier. Notre objectif n'étant pas de comprendre la différence linguistique entre les différents milieux sociaux, mais le développement linguistique, nous n'avons pas pris en considération l'origine ou le milieu social[59] des sujets. Aucune rémunération n'a été proposée, sauf un petit café pour les adultes et un goûter offert pour tous les autres une fois le travail fini.

Tous les volontaires étant curieux de comprendre l'objet de notre demande, ils étaient tous très coopératifs et disponibles. Le travail que nous leur demandions, la narration, ne leur

---

[57] L'amharique n'a pas de préférence particulière pour la transcription phonétique..

[58] Je voudrais remercier ici, le Centre Français d'Etude Ethiopienne (CFEE) de m'avoir octroyé une aide afin de compléter mon corpus et recueillir des données pour les enfants de 5-6 ans.

[59] L'écart peut être très important dans la société éthiopienne et plus particulièrement dans la capitale fédérale Addis Abeba.

était pas étranger. Ils ont rapidement fait allusion aux contes traditionnels éthiopiens, étant donné que le terme « *tärät* » que nous utilisons en amharique est l'équivalent de « conte/histoire » en français[60]. En effet, nous avons tous grandi avec les contes, et nous y trouvons encore et toujours un peu plus qu'une distraction. Bien que l'approche et la manière aient évolué, raconter une histoire est toujours, et dans toutes les sociétés, quelque chose de naturel et même bénéfique. Les contes favorisent le développement de la personnalité et nous aident à mettre de la cohérence dans ce que nous ressentons. C'est certainement une des raisons pour laquelle les contes jouissent d'une telle longévité et continuent de se transmettre de génération en génération.

De plus, les enfants sont habitués à écouter, à lire ou encore à raconter des contes. Ceux-ci sont si riches en imagination qu'un même conte peut parler aussi bien à un petit enfant qu'à un adulte, à la différence que leurs interprétations ne seront pas toujours les mêmes.

En amharique, les contes commencent traditionnellement par *kä elätat and qän*[61] … « Il était une fois ... » (littéralement : Parmi des jours, un jour …) pour se terminer souvent sur une fin heureuse. Tel est le cas, dans notre histoire de « Frog where are you ? », où deux amis avaient une petite grenouille qui profita d'un moment de repos de ses protecteurs pour fuguer. Le dénouement est heureux bien sûr, car ils la retrouvent, mais au prix d'une recherche acharnée, parsemée d'obstacles imprévisibles. Bien que les séquences n'aient pas toutes été perçues de la même façon par les différents narrateurs, ils étaient tous plutôt amusés par l'histoire. L'ambiance était agréable et joviale.

---

[60] La définition du terme « histoire » en français dépend du contexte ; ce peut être *story/tale* en anglais ou *tärät* en amharique, ou *history* en anglais et *tarik* en amharique.
[61] Il est à noter que personne n'a commencé son récit par cette expression.

Tableau 19. Liste des noms, âge et sexe des participants.

Nbre	5-6 ans	Age Sexe		7-8 ans	Age Sexe		10-12 ans	Age Sexe		Adultes	Age Sexe
1	Denq-5	5M		Abe-7	7M		Dere-10	10M		Nahm-17	17M
2	Heli-5	5F		Mamo-7	7M		Add-10	10F		Asse-18	18F
3	Teht-5	5F		Pam-7	7F		Beth-10	10F		Dani-18	18M
4	Bark-5	5M		Dani-7	7M		Aysh-10	10F		Azeb-19	19F
5	Qede-5	5F		Eyye-7	7F		Rob-10	10M		Issa-20	20M
6	Mana-5	5F		Hele-7	7F		Fret-11	11F		Mess-20	20M
7	Meqd-5	5F		Lili-8	8F		Gir-11	11M		Erm-20	20M
8	Leou-5	5M		Ted-8	8M		Nat-11	11M		Tihi-21	21F
9	Erma-6	6M		Tsio-8	8F		Eli-11	11M		Boga-22	22F
10	Miki-6	6M		Yar-8	8M		Habt-12	12M		Mer-23	23F
11	Qidu-6	6M		Hma-8	8M		Enda-12	12M		Feqe-25	25F
12	Sami-6	6M		Senq-8	8F		Maer-12	12M		Mahd-25	25M
13	Dire-6	6M		Yona-8	8M		Robt-12	12M		Medh-25	25F
14	Loul-6	6F		Eli-8	8M		Hana-12	12F		Wond-27	27M
15	Sela-6	6F		Elsa-8	8F		Ted-12	12M		Tseg-30	30F

Dans le Tableau 19, les participants sont groupés par âge. Chacun est noté par le début de son nom suivi de son âge. Dans la colonne âge/sexe, les chiffres représentent l'âge du narrateur, et la lettre le sexe : F = féminin, M = masculin.

Ce tableau montre l'âge que les participants eux-mêmes ont déclaré avoir. Cependant, beaucoup d'enfants, y compris ceux de 10-12 ans n'étaient pas sûrs s'ils avaient déjà l'âge mentionné ou s'ils allaient les avoir. En effet, il nous a été difficile de recueillir l'âge exact des sujets étant donné que la majorité ignore son mois de naissance ou donne une date approximative. Par ailleurs, il est assez difficile d'estimer leur âge en fonction de leur niveau scolaire du fait qu'il n'est ni rare ni surprenant, surtout dans les écoles publiques, de retrouver dans une même classe des élèves qui ont une différence d'âge assez importante.

3. La procédure et les conditions d'enregistrement

Les procédures d'enregistrement ont été les mêmes pour tous les participants. Il fallait tout d'abord les mettre en confiance, en particulier les enfants. En effet, malgré leur

enthousiasme, certains étaient aussi inquiets que s'ils allaient passer un examen. De ce fait, nous commencions chaque séance par un petit échange informel pour leur expliquer ensuite la consigne. Nous avons dû rappeler aux enfants, surtout aux plus petits, ce qu'est un conte[62] et leur expliquer le but de l'activité. Cependant, nous n'avons à aucun moment parlé des personnages de l'image que nous allions leur montrer, et personne n'a posé de question. Chaque personne a été accueillie individuellement.

Pour la collecte des narrations à proprement parler, nous avons procédé en trois étapes. Tout d'abord, nous donnons le livre d'images au candidat et nous lui demandons de bien regarder les images avant de nous raconter l'histoire. Nous lui reprécisons que nous ne lui demandons pas de décrire ce qu'il voit sur chaque page, mais de raconter une histoire, celle qu'il aura comprise à travers les images. Ensuite, nous lui laissons un temps d'imprégnation, deux à trois minutes, où il regarde la totalité des images avant de commencer. Il est important et même indispensable que chacun puisse feuilleter les pages deux ou même trois fois pour bien comprendre l'histoire/le lien possible entre chaque image et chaque événement représenté. Il faut en effet, que le narrateur/le candidat/l'enfant sache de quoi il parle, ce qu'il raconte. On ne peut pas raconter une histoire qu'on n'a pas comprise ou imaginée, ne serait-ce que partiellement.

Avant la troisième et ultime étape qu'est la narration, nous demandons au narrateur de nous redire son nom et son âge[63] que nous notons devant lui sur une feuille. Nous sommes face à lui, le magnétophone est placé sur la table au milieu. Quand il est prêt, nous mettons l'appareil en marche, et nous écoutons.

Pendant qu'il raconte son histoire, le candidat a toujours les images devant lui. Il tourne les pages au fil de son avancement. Une fois l'histoire commencée, nous nous devions de la laisser se terminer sans rien dire. Nous n'intervenions que quand le narrateur accusait un long silence (le cas de quelques enfants), et qu'il attendait une approbation pour l'aider à continuer : « oui », « c'est bien », « continue » ou bien lui faire un signe de la tête, mais sans jamais rentrer dans l'histoire. Dans la plupart des cas, la narration a duré entre 2 et 3,5 minutes.

---

[62] Au cours de cet entretien, quelques enfants ont spontanément réagi en nous racontant un conte éthiopien.
[63] Beaucoup ne connaissant pas leur date de naissance exacte, nous nous sommes contenté de consigner l'âge déclaré même si pour certains, cela semblait être approximatif.

Les conditions d'enregistrement n'ont pas souvent été des meilleures. En un mois pluvieux sur les hauts plateaux éthiopiens, les déplacements ne sont pas toujours aisés, sans parler du bruit de la pluie sur le toit des maisons qui ne facilitait pas l'enregistrement. Dans certaines maisons, on avait même du mal à s'entendre parler, et j'ai dû quelques fois reporter le travail.

4. La segmentation par clause

La totalité des textes oraux a été d'abord transcrite en syllabaire amharique[64], pour ensuite être retranscrite en phonétique (voir le tableau en Annexe 1, p. 213) et segmentée en propositions que nous appelons « clauses[65] » selon les critères de Berman & Slobin (1994) adoptés depuis dans de nombreuses recherches qui s'intéressent à l'analyse du développement langagier de l'enfant. La segmentation en clauses facilite la comparaison entre les différentes productions, et permet de mesurer le développement de la compétence narrative en termes aussi bien quantitatifs (nombre de clauses) que qualitatifs (liaison entre les clauses).

Une clause est une unité cognitive et syntaxique qui exprime une idée et qui, en elle-même, constitue une phrase simple (une proposition) ou une partie d'une phrase complexe. Elle comporte généralement un verbe. Cependant, une clause peut ne pas contenir de verbe lorsqu'un mot ou un groupe de mots exprime une idée « labelling » dans un contexte donné. Dans l'exemple (1b), *yä-lälit wäf* (chauve-souris) sera considéré comme une proposition étant donné que dans le contexte, le narrateur introduit le personnage « il y a/voilà une chauve-souris » comme illustré dans l'exemple suivant :

(57)	a.	leJ-u	wäddäQ-ä
		enfant-DET	tomber.ACP-3M
		le garçon est tombé	

[64]Pour cette étape, nous avons fait appel à Monsieur Hussein Ahmed qui a mis ses deux secrétaires à notre disposition. Non seulement elles nous ont offert leur aide dans la transcription des enregistrements, mais elles ont surtout accéléré la dactylographie de tous les textes en amharique que nous avons ensuite transcrits en phonétique.

[65]Chez les francophones, une clause est généralement équivalente à une proposition.

b. ***yä-lälit wäf***
de-nuit oiseau
une chauve-souris

c. *wesha-w* *eyyä-roT-ä* *näw*
chien-DET PROG-courir-3M AUX.PR
le chien est en train de courir **(ted-8)**

Les structures inchoatives telles que « commencer à », « finir de », etc. sont intégrées à la matrice et considérées comme formant une seule proposition :

(58) wesha-w Tärmus wesT mäfälläg Jämmär-ä
chien-DET bouteille dans chercher.INF commencer.ACP-3M
le chien a commencé à chercher dans une bouteille **(feqe-25)**

Même s'il y a deux verbes en apparence, l'action est marquée par l'infinitif, sur le plan sémantique il n'y a qu'une seule action (chercher). Dans d'autres contextes, les deux verbes décriventt des situations distinctes :

(59) a. agazän-u bä-mädräs-u
cerf-DET par-arriver.INF-POSS.3M
le cerf, comme il est arrivé

b. bä-feTnät gädäl-u-n s-i-yay
par-vitesse précipice-DET-ACC quand-3M-voir.INAC
soudain, quand il voit le précipice

c. s-i-Qom
quand-3M-s'arrêter.INAC
qu'il s'arrête

d. leJ-u wädä gädäl-u ye-gäb-al
garçon-DET vers précipice-DET 3M-entrer.INAC-AUX
le garçon tombe dans le précipice **(ermi-20)**

La phrase ci-dessus compte quatre clauses : le cerf arrive, il voit le précipice, il s'arrête et le garçon tombe.

Par ailleurs, certaines constructions avec *dämmo* (60) *et -mm (61)* permettent l'ellipse ou *gapping :*

(60) a. leJ-u Camma-w wesT
garçon-DET chaussure-DET dans
le garçon, dans la chaussure

b. wesha-w **dämmo** Tärmus wesT gäbt-äw
chien-DET **dämmo** bouteilles dans entrer.GER-3PL
quant au chien dans la bouteille, (eux) étant entrés

c. y-ay-allu
3PL-regarder.INAC-AUX
ils regardent (**tihi-21**)

Nous considérons que cette phrase apporte trois informations. Le verbe pricipal (60)c. nous informe que les deux personnages regardent. Le verbe de la première clause (60)a. est le même que celui de la deuxième (60)b. Cependant, nous avons deux informations différentes concernant l'espace ; le garçon qui est dans la chaussure et le chien dans la bouteille.
Avec *-mm,* le locuteur peut omettre toute la partie rhématique comme illustré ci-dessous :

(61) a. wesha-w bäTam tä-dässät-ä
chien-DET très MOY-réjouir.ACP-3M
le chien s'est réjoui

b. leJ-u-**mm**
garçon-DET-mm
le garçon aussi **(habt-12)**

Avec *-mm,* en (61)b, le thème change mais le reste est anaphorique, c'est-à-dire qu'il est identique à ce qui est dit dans la clause précdente. Nous avons ici deux clauses indépendantes. Contrairement, à *-mm* qui permet l'omission total de la partie rhématique, *dämmo* exige obligatoirement une information nouvelle. Cependant, nous avons dans les deux cas, deux situations indépendantes.

Enfin, nous avons filtrées et épurées les textes pour ne garder que les clauses concernant l'histoire de la grenouille de la première à la dernière image. Nous avons enlevé les clauses inachevées, inaudibles et les reprises. De même, nous avons exclu les discours directs qui non seulement ne font pas avancer l'histoire, mais qui méritent un traitement différencié. Nous n'avons pas comptabilisé non plus, les structures figées à base verbale même si elles se déclinent à toutes les personnes. C'est le cas de la relative indéfinie *yähonä* ('qui existe', quiconque ou quelconque), et de l'adverbial *abro*[66] (ensemble, avec). Les exemples (62) et (63)b montrent ces structures[67] en contexte :

(62)	*leJ-u*	*QerenCaf-u*	*wesT*	***yä-hon-ä***	*Qädada*	*agäNN-ä*
	garçon-DET	branche-DET	dans	qui-être.ACP-3M	trou	
	trouver.ACP-3M					
	le garçon a trouvé un trou dans la branche					**(sela-6)**

(63)	a.	*leJ-u*	*s-i-n-nässa*			
		garçon-DET	quand-3M-MOY-lever.INAC			
		quand le garçon se lève				
	b.	*wesha-w*	*läkka*[68]	***abr-o-t***	*täNNet-o*	*näbbär*
		chien-DET	en.fait	avec.GER-3M-O.3M	dormir.GER-3M	AUX.PS
		en fait, le chien dormait avec lui (mais il ne le savais pas)				**(qede-5)**

De même, nous avons retiré le début et la fin du texte qui n'ont pas de rapport direct avec l'histoire. C'est essentiellement le cas de quelques adultes qui commencent leur histoire comme illustré (64) ci-dessous, et pour conclure comme en (65) ci-dessous :

(64)	a.	*and yä-mm-e-nägr-accehu*	*tarik*	*all-ä*
		une que-mm-1SG-dire.INAC-O.2PL	histoire	Exit.ACP-3M
		il y a une histoire que je vais vous raconter		

[66] La base verbale *abr* (coopérer) est conjuguée au gérondif à toutes les personnes.

[67] *yähona, yähonäcc* et *yähonu* etc… seront désormais systématiquement traduits par « quelconque(s) » et *abro, abra* et *abräw* etc… par « ensemble » ou « avec » quand le pronom objet y est adjoint.

[68] *läkka* est un élément qui marque l'étonnement en amharique. Il n'a pas d'équivalent direct en français. Selon le contexte nous pouvons le traduire aussi par : tiens !

b. *and tarik* *e-nägr-accehu- allähu*
une histoire 1SG-dire.INAC-O.2PL-AUX.PR
je vais vous raconter une histoire

(65) *ye-bbal-al*
3M-MOY.dire-3M
il est dit (marque la fin)

Une fois ce travail accompli, nous avons compté le nombre de clauses que comporte chaque récit. Nous avons ensuite fait la moyenne par groupe d'âge. Le tableau ci-dessus donne un aperçu quantitatif du corpus. Il présente le nombre de clauses, avant et après traitement, ainsi que l'éventail et la moyenne de clauses traitées par groupe d'âge.

Tableau 20 : Moyenne des clauses traitées par groupe d'âge, et par personne.

Tranche d'âge	5-6	7-8	10-12	Adultes
Nombre total de clauses	742	915	1172	1487
Nombre total de clauses traitées	694	836	1113	1413
Eventail (minimum/maximum)	29-72	33-86	51-107	54-130
% de clauses traitées	93,53	91,25	95,13	95,15
Moyenne de clauses traitées/participant	46,26	55,73	74,20	94,20

La moyenne de clauses traitées par participant correspond à la moyenne du groupe. Les chiffres sont nettement progressifs, ce résultat rejoint l'observation de Kemper (1984), Klecan-Aker et Lopez (1985) et Peterson et McCabe (1983) pour qui la longueur et le nombre de thèmes abordés croissent avec l'âge. Mais nous savons que la longueur d'une histoire ne garantit pas nécessairement de sa qualité. Il est tout à fait possible de rencontrer de très longues histoires sans grande cohérence et de très courtes tout à fait informatives et qui intègrent toutes les séquences de l'histoire. Cependant, nous pouvons naturellement nous attendre à ce qu'un texte qualifié de long apporte toutes les informations attendues par rapport à un texte court, dans la mesure où, moins il y a de clauses, moins toutes les épisodes de l'histoire ont la chance d'être traitées.

5. Le codage

Pour différencier les personnages de notre corpus, nous avons tout d'abord procédé à l'identification de nos narrateurs en prenant tout simplement les premières lettres de leur nom, en commençant par l'initial pour faciliter le repérage, suivi de leur âge. Ainsi, nous avons par exemple deux personnes de 12 ans dont le nom commence par « H » : « habt12 » et « ham12 ». Pour l'ensemble des participants, voir Tableau 19).

Les personnages de l'histoire de la grenouille sont divers et variés. Il y a d'une part les personnages primaires (noté « Prim »), il s'agit du garçon, du chien et de la grenouille qui a fugué. De l'autre, il y a les personnages secondaires (noté « Second »), c'est-à-dire l'essaim d'abeille, la taupe, le hibou, le cerf, sans oublier la famille de grenouilles que le garçon et le chien rencontrent vers la fin de l'histoire.

Tableau 21 : Codage des personnages de l'histoire de la grenouille en amharique.

Personnages primaires (Prim)		Personnages secondaires (Second)	
Garçon	ga	Abeilles	ab
Chien	ch	Taupe	ta
Grenouille	gr	Hibou	hi
		Cerf	ce
		Famille grenouilles	grs
		Autres	inanimé

les personnages inanimés, comme dans l'exemple (66)a, le bocal sera codé inanimé « inan ».

(66) a wesha-w dägmo belQaT-u angät-u wesT gäbt-o
chien-DET dämmo bocal-DET cou-POSS.3M dans entrer.GER-3M
quant au chien, le bocal étant entré dans son cou

b ye-Coh Jämmär
3M-crier.INAC commencer.AUX
(il) commence à crier **(tseg-30)**

Une fois ce travail fini, nous avons procédé au codage des fonctions de ces personnages dans la clause. Les différents arguments de la clause sont glosés selon leur rôle syntaxique, et en fonction des moyens linguistiques utilisés pour la référence :

Tableau 22 : Abréviations : Rôle syntaxique et moyen linguistique utilisé.

Rôle syntaxique		Moyen linguistique	
	Code		Code
Sujet	S	Nom	N (Argument lexical)
Agent	A	Pronom	PRO (Argument pronominal)
Objet	O	Sujet nul	SN (S ou A marqué morphologiquement sur le verbe)
Oblique	obl	Objet nul	ON (O ou obl marqué morphologiquement sur le verbe)

Tableau 23 : Abréviations : Fonctions discursives des arguments.

IN = Introduction du personnage	La première mention du personnage
M = Maintien du personnage	Le personnage ayant le même statut que dans la clause précédente.
Mpr = M avec précision	Extrait d'un personnage ou d'une partie inaliénable parmi ceux ayant la même fonction dans la clause précédente.
P = Promotion	Le personnage en objet ou oblique d'une clause est repris en tant que sujet ou agent dans la clause suivante.
Ppr = Promotion avec précision	Extrait d'un personnage ou d'une partie inaliénable parmi ceux mentionnés dans la clause précédente.
R = Réintroduction	Le personnage déjà introduit, et repris dans une autre séquence.
RET = Rétrogradation	Le personnage sujet ou agent d'une clause devient l'objet de la clause suivante.
RETpr = Rétrogradation avec précision	Extrait d'un personnage ou d'une partie inaliénable S/A parmi ceux mentionnés dans la clause précédente en O ou obl.

PARTIE 3 : Analyses et résultats

Introduction

Cette troisième partie est dédiée à l'analyse de notre corpus. Notre objet est de saisir les valeurs sémantiques de *-mm* et *dämmo* dans le discours narratif, à travers les emplois qu'en font les locuteurs de différents groupes d'âges. Ces morphèmes opèrent sur l'axe paradigmatique, et permettent de signaler les liens sémantiques et pragmatiques entre les phrases qui se succèdent. Nous avons vu (chapitre 2.3, pages 70) que l'emploi de *-mm* est beaucoup plus sophistiqué que celui de *dämmo*, et que la position qui les met en concurrence est celle à la suite du constituant en tête de proposition. Nous savons, par ailleurs qu'en amharique, la position initiale peut accueillir divers constituants. Le point de départ de la phrase est le cadre qui délimite les circonstances (Chafe, 1976). Ce peut être de ce dont on parle « *aboutness* » (Lambrecht, 1994 ; Dik, 1997), mais aussi les adverbiaux spatio-temporels ou des propositions qui ont une fonction de cadrage par rapport au contenu de l'énoncé (Charolles, 1997 et 2003).

Dans notre analyse de la structure de l'information et de la progression thématique, nous voulons comprendre comment sont intégrés *-mm* et *dämmo* dans le processus de topicalisation et de focalisation d'un argument. Étant donné qu'en amharique, la position initiale est l'emplacement privilégié de l'élément topical ou focal du discours, nous avons limité notre espace d'analyse à la périphérie gauche de l'énoncé. À l'instar des topiques envisagés par Chafe (1976), nous distinguons d'une part, ceux qui délimitent le cadre temporel et spatial, ce sont les éléments qui n'ont pas nécessairement un caractère référentiel, en ce sens qu'ils ne font pas allusion aux personnages animés, mais plutôt sur leur environnement, la situation ou tout simplement la chronologie des événements ; et d'autre part, ceux qui établissent un cadre notionnel « *individual framework* ». Ces derniers sont liés à la notion de « *aboutness* », que nous avons déjà vue. La mise en évidence des enchaînements thématiques optimise la cohérence et la progression du texte. *-mm* et *dämmo* font partie de ces indices qui contribuent fortement à la construction de la cohésion textuelle.

Afin d'isoler le topique référentiel du reste (spatial, temporel, etc…), nous avons divisé cette partie en deux chapitres. Le premier, le chapitre 4, donne d'abord une vue globale des récits (1). Nous avons, en un premier temps, fait ressortir les différences entre les groupes d'âge, par rapport à la longueur des textes en termes de nombre de clauses par texte, ainsi

que le nombre de propositions par phrase. Nous avons examiné la mention des personnages dans les textes ainsi que leurs fonctions discursives. Nous avons ensuite estimé la fréquence de *-mm* et *dämmo* dans tous les contextes (2). Concernant les topiques cadratifs, ils « *contribuent à subdiviser et repartir les informations apportées par le discours* » (Charolles 1997 : 33), nous avons traité séparément les marqueurs de chronologie (2.1), et le reste que nous avons intitulé : cadre spatial (2.2). Sans être des topiques comme ceux qu'on va traiter au chapitre 5, ces unités en position topicale contribuent à la cohésion du texte.

La cohérence d'un texte narratif dépend tout d'abord de la capacité à évoquer les personnages sur la base de ce qui a déjà été mis en scène. Dans ce processus, nous nous préoccupons principalement des référents animés marqués de *-mm* ou *dämmo*. Pour ce faire, nous commençons par une présentation des différentes structures pour introduire un personnage en amharique (1), nous exposons les choix des locuteurs, et analysons ensuite l'apport de *-mm* et *dämmo* dans cette partie introductrice des personnages.

Avant de traiter le cas du maintien et de la promotion d'un argument, nous analysons le rôle de *-mm* et *dämmo* dans la réintroduction d'un référent dans le discours. Nous procédons de la sorte parce que l'apport de *-mm* et *dämmo* sur un référent nouveau ou réintroduit dans la chaîne nous semble beaucoup moins complexe et plus facilement saisissable. Cela nous permettrait, non seulement d'éviter des répétitions, mais aussi de mieux mettre en évidence par la suite, l'apport sémantique de *-mm* et *dämmo* et d'en saisir les nuances selon que le texte progresse à thème constant ou linéaire.

Une fois la réintroduction des référents traitée (2), nous analysons la contribution de *-mm* et *dämmo* dans le maintien des arguments (3) et leur promotion (4) dans la chaîne thématique. Le chapitre 5 est ainsi consacré aux arguments coréférentiels accompagnés de *-mm* et *dämmo* qui assurent le rôle de liaison entre l'amont et l'aval du texte.

CHAPITRE 4 : Fréquence de *-mm* et *dämmo* dans la narration

1. Analyse macro-discursive

Nous allons, en un premier temps, rendre compte de la longueur de chaque récit, de la quantité d'informations fournies et relever la fréquence des marqueurs *-mm* et *dämmo* qui font l'objet de notre étude. Mention des personnages dans la narration.

Les récits des narrateurs montrent que le nombre de clauses va croissant avec l'âge. De même, il ressort que quelques épisodes de l'histoire sont manquants (Tableau 24), surtout chez les plus jeunes qui produisent, par ailleurs, des textes plus cours par rapport à leurs ainés.

Tableau 24 : Pourcentage des participants ayant mentionnés les personnages de l'histoire.

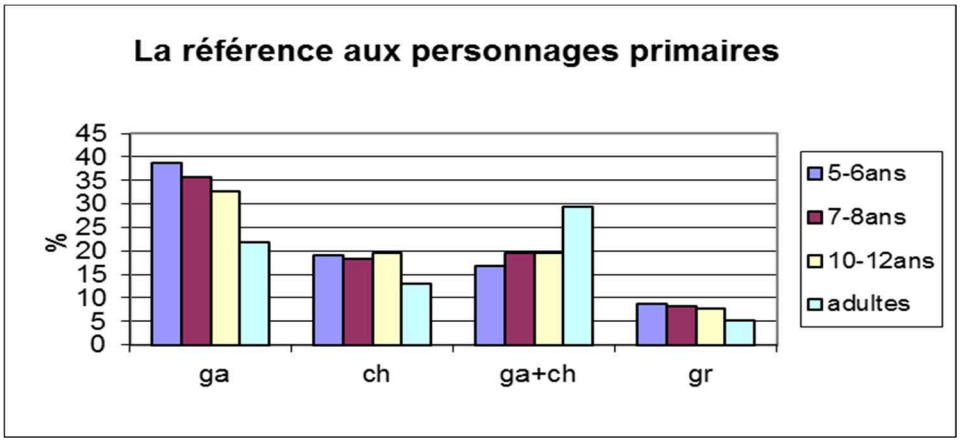
	ga	ch	gr	ta	ab	hi	ce	grs
5-6 ans	100	100	100	46,66	20	33,33	100	100
7-8 ans	100	100	100	40	33,33	20	100	100
10-12 ans	100	100	100	13,33	40	100	100	100
Adultes	100	100	100	100	100	100	100	100

ga : garçon, ch : chien, gr : grenouille, ta : taupe, ab : abeille, hi : hibou, ce : cerf, grs : famille grenouilles

Ce tableau montre que seuls les adultes ont fait référence à tous les protagonistes de l'histoire. Les personnages principaux, à savoir le garçon, le chien, et la grenouille (l'objet de leur quête), ainsi que le cerf qui transporte les deux amis vers un emplacement propice aux retrouvailles, et la famille grenouilles, grâce à qui le problème est résolu, sont présents dans tous les récits. Quant aux autres personnages, seuls 13,33% des 10-12 ans ont mentionné la taupe, 20% des 5-6 ans ont parlé des abeilles, et 20% des 7-8 ans ont parlé du hibou.

En ce qui concerne la référence aux personnages sujet ou agent (S/A) de chaque clause, les données montrent une différence remarquable entre les enfants et les adultes (Figure 1) :

Figure 1 : Moyenne des % des clauses faisant référence aux personnages primaires (S/A).

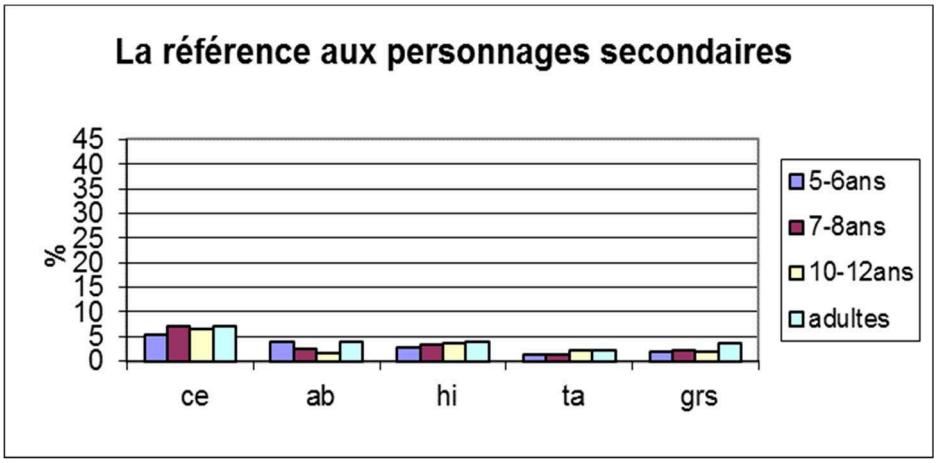


ga : garçon, ch : chien, gr : grenouille

La Figure ci-dessus montre la mention des trois personnages principaux (le garçon, le chien et leur grenouille) sujet ou agent de la clause, dans tous les textes. Globalement, les enfants racontent l'histoire par rapport au garçon. Pour eux, c'est plutôt le garçon, un humain, qui est concerné par la recherche. Les adultes font plus souvent référence aux deux amis ensemble (le garçon avec son chien). Ce choix influence fortement la structuration de leur texte.

Parmi les personnages secondaires (Figure 2 : ci-dessous), le cerf (ce) semble être le plus dynamique :

Figure 2 : Moyenne des % des clauses faisant référence aux personnages secondaires (S/A).



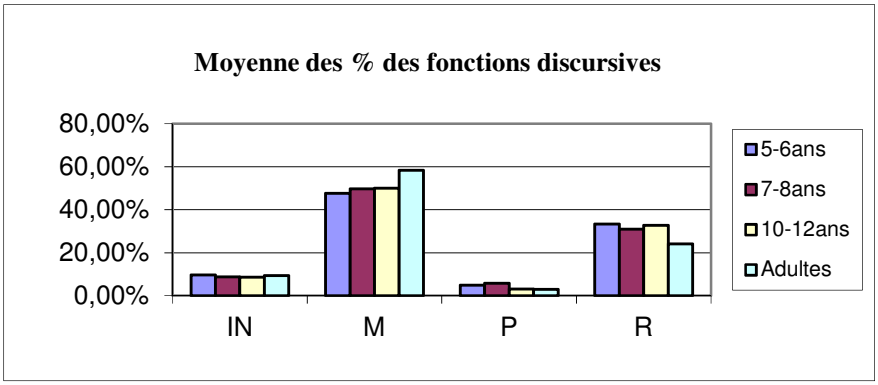
ce : cerf, ab : abeille, hi : hibou, ta : taupe, grs : famille grenouilles

La moyenne des pourcentages montre que les clauses concernant les personnages secondaires sont peu nombreuses, et celles qui mentionnent la taupe sont proportionnellement moindres. Cela n'est pas surprenant puisque ces personnages n'apparaissent pas dans tous les épisodes.

1.1. Fonctions discursives des personnages dans la narration

Au niveau discursif, les données montrent une courbe qui va croissant pour le maintien des personnages dans la chaîne thématique, et décroissant pour la réintroduction :

Figure 3 Moyenne des % des fonctions discursives.

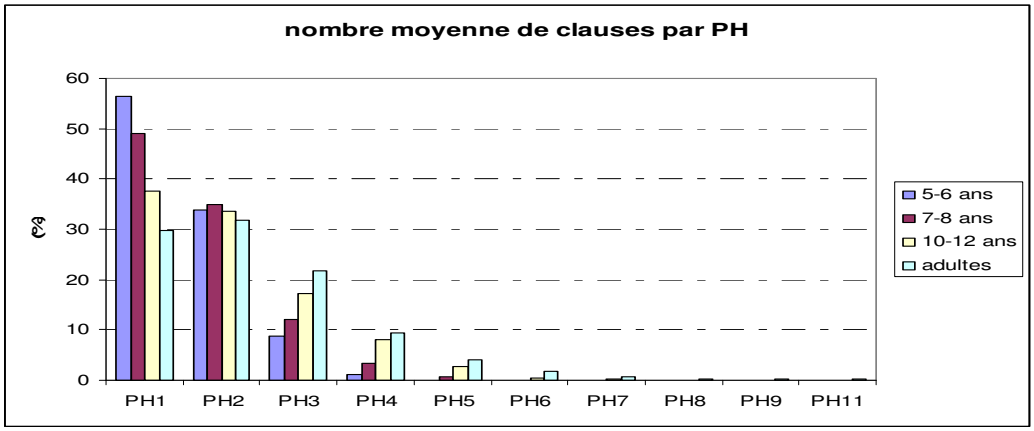


Une fois introduit (IN), le personnage peut être maintenu (M). Nous disons qu'il est promu (P) quand l'argument en objet ou oblique d'une clause devient le sujet ou l'agent (S/A) de la clause suivante. La réintroduction (R) concerne l'argument qui est repris plus loin dans une autre séquence.

Les plus petits identifient les personnages individuellement, et changent de thème constamment parce qu'ils ont tendance à raconter chaque image séparément.

La différence entre les plus petits et les plus grands est reflétée par la longueur de clauses par phrase. Comme nous l'avons vu au chapitre 3.4, une clause est une micro unité de sens. Elle peut à elle seule exprimer une idée. Dans les phrases complexes, elle a pour équivalent la proposition simple. La clause comme la proposition sont définies à partir du prédicat verbal. Une phrase peut contenir une seule proposition (PH1), comme elle peut en avoir onze (PH11). La figure ci-dessous montre que les enfants produisent en général des phrases plutôt courtes :

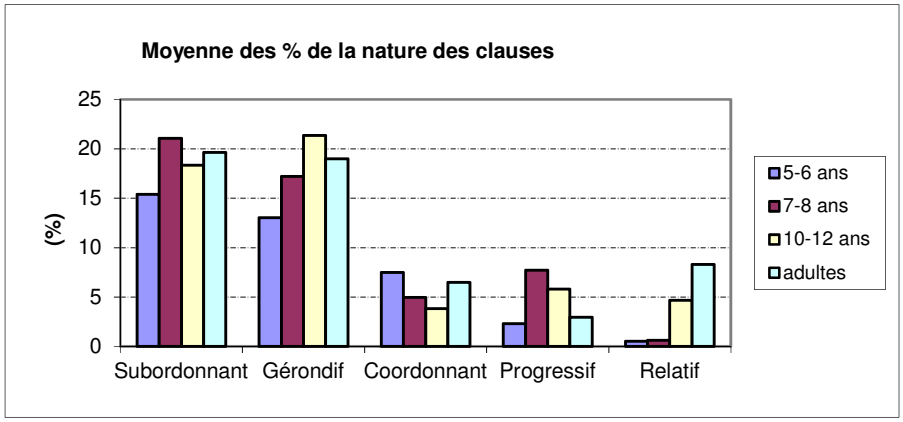
Figure 4: Nombre moyen de clauses par phrase.



PH1 = phrase à une seule clause/proposition.

Les enfants produisent majoritairement des phrases à une ou deux clauses. Avec l'âge, les phrases se complexifient, et s'allongent progressivement. Une phrase peut ne contenir qu'une seule clause, elle peut être simple quand elle a un seul verbe. Elle peut être coordonnée, elle comporte alors deux clauses reliées par un coordonnateur *enna*[69] « et » ou un subordonnant (cf. page 51). Elle peut refermer plusieurs clauses, auquel cas seule la proposition principale, celle placée à la fin, porte le verbe fini ; tous les autres verbes sont des subordonnés, des propositions non finies.

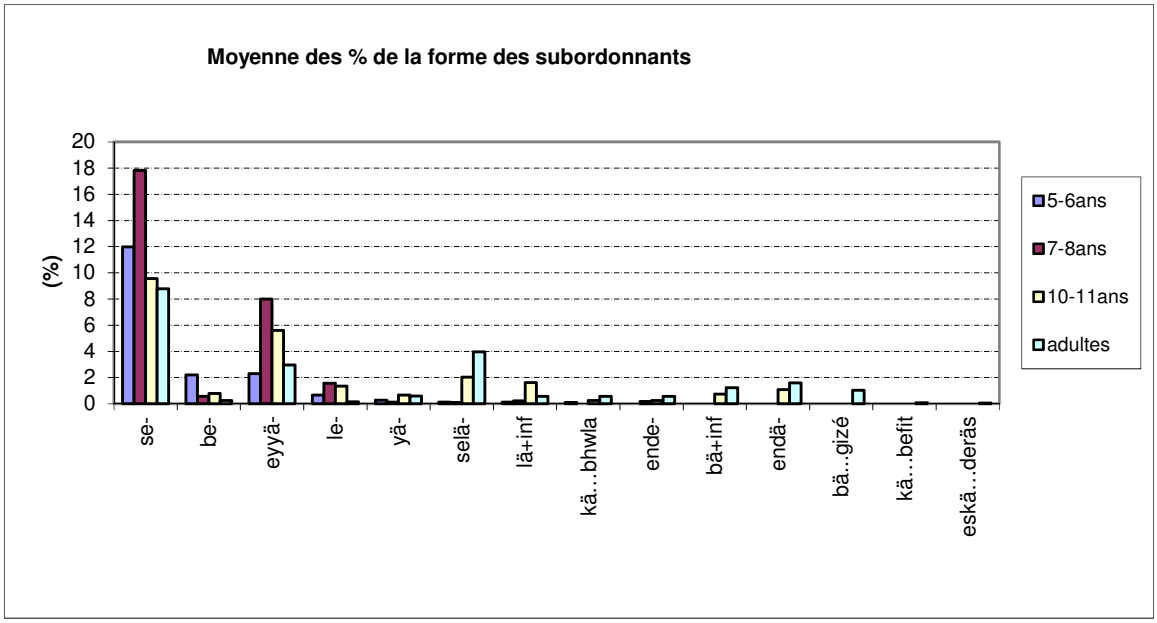
Figure 5 : Moyenne des % de la nature des propositions



La figure ci-dessus montre la nature des propositions. Les suffixes introducteurs de la subordination que nous avons appelés « subordonnant » sont variés (Tableau 4). Les enfants utilisent majoritairement *se* « quand » (Figure 6, ci-dessous) :

[69] *enna* est le seul vrai coordonnateur en amharique (Cohen, 1936).

Figure 6: Moyenne des % de la forme des subordonnants dans la narration



Cette figure montre clairement que la variété de la subordination augmente avec l'âge. /*se*/ « quand » est le plus fréquent chez les enfants. En effet, comme nous allons le voir plus loin, le suffixe *se-* leur permet d'exprimer non seulement la relation temporelle interprétable en termes de simultanéité, mais aussi causale.

Le tableau ci-après présente deux extraits (un enfant de 6 ans et un adulte) pour montrer la différence de structure phrastique. La phrase de l'adulte est évidemment complexe. En une seule phrase et onze propositions, l'adulte racontent deux événements en parallèle. Grâce aux connecteurs et surtout grâce aux conjonctions de subordination, il hiérarchise les différents événements et constituent des blocs informationnels complexes. L'enfant construit des phrases plutôt courtes. Le subordonnant qu'il maîtrise est surtout /*se*/ (quand) qui lui sert à marquer une relation de temporalité, simultanéité, et causal. Dans les cinq phrases du tableau ci-après, deux indépendantes sont coordonnées par « et », et deux subordonnées reliées par « quand ».

Tableau 25 : Extrait de passages de texte d'adulte et d'enfant.

1) *wädä* *lay* *bä-mäzläl* vers haut par-sauter.INF par des sauts vers le haut 2) *mäTTarat-u* *end-al-awwaT-a-w* appeler-POSS.3M que-NEG-réussir.ACP-3.M-O.3M que son appelle ne lui a pas réussi 3) *selä-tärädd-a* car-comprendre.ACP-3M parce qu'il a compris 4) *wesha-w* *zaf-u-n* *bä* *eJ-occ-u* *bä-mannäQanäQ* chien-DET arbre-DET-ACC avec main-PL-POSS.3M par-remuer.INF le chien, en remuant l'arbre avec les mains *5) yä-tän-TäläTäl-ä-we-n* *nägär* qui-PASS-suspendre-3M-DET-ACC chose la chose qui est suspendu 6) *s-y-anZäweZä-w* quand-3M-balancer.INAC.O3M quand il la secoue 7) *leJ-u* *agonbbes-o* garçon-DET s'abaisser.GER-3M le garçon, s'étant abaissé 8) *s-i-fällege-bb-ät* *k-ä-näbbärä-w* *Qädada* *wesT* ***dägmo*** quand-3M-chercher.INAC-LOC-O.3M de-où-AUX.PS-DET trou dans **dämmo** et du trou où il cherchait 9) *andit* *ayeT* *afenCa-we-n* *selä-bwaCärä-cce-w* une souris nez-POSS.3M-ACC comme-griffer-3F-O.3M comme une souris lui a griffé le nez 10) *dängeT-o* avoir.GER peur-3M ayant eu peur 11) *wädä-hwala* *y-afägäffeg-al* vers-arrière 3M-reculer-AUX il recule vers l'arrière (Comme il a compris que son appel ne lui réussissait pas, le chien secouait la chose qui était suspendue en remuant l'arbre de ses pattes ; le garçon, du trou où il cherchait en se penchant, une souris l'ayant griffé le nez, a pris peur et se rétracte.)	1) *wesha-w* ***dämmo*** *endä-zzih* *annäQannäQ-ä* *enna* chien-DET **dämmo** comme-ça secouer.ACP-3M et et le chien a secoué comme ça 2a) *dub* *s-i-l* Tomber.brusquement quand-3M-verbe quand il tombe brusquement *2b) neb-occ* *waTT-u-nna* abeille-PL sortir.ACP-3PL -et des abeilles sont sorties et 3) *abbarrär-u-t* chasser.ACP-3PL-O.3M elles l'ont chassé 4a) *yaNNaw* ***dämmo*** *zaf* *lay* *enQurarit* *s-il* celui.là **dämmo** arbre sur grenouille quand-dire-3M et celui-là, quand il dit grenouille sur l'arbre 4b) *essu* *dängeT-o* lui sursauter.GER-3M lui, ayant sursauté 4c) *wedQ* *al-ä-nna* Tomber.brusquement AUX.3M-et il est tombé brusquement, et 5) abbarrär-ä-cc-ew chaser.ACP-3F-0.3M elle l'a chassé (Le chien a secoué comme ça. Et quand il tombe, des abeilles sont sorties, et elles l'ont chassé. Quant à l'autre, quand il crit « grenouille » sur l'arbre, (lui) il a sursauté et il est tombé brusquement. Et, elle l'a pourchassé.)

1.2. Conclusion

Notre corpus montre que les plus jeunes favorisent les énoncés prédicatifs que présentatifs. En outre, ils rapportent les événements selon la perspective du personnage principal (le garçon). Leurs productions sont souvent morcelées, découpées en fonction des images qu'ils ont devant eux. C'est là l'un des inconvénients du livret[70] que nous avons utilisé pour la production des récits. En effet, les images qui se succèdent étant figées, il n'est pas toujours évident pour l'enfant de comprendre l'enchainement logique des événements, ni le rapport entre les personnages. De plus, il arrive qu'une seule image présente les actions de plusieurs personnages, mais aussi qu'un épisode s'étale sur plusieurs images. Cette combinaison est cognitivement assez complexe à démêler pour l'enfant, puisqu'il n'est pas encore à même de faire une analyse d'ensemble (Hickman, 2001).

L'activité narrative demande une attention constante. Elle est cognitivement coûteuse pour les enfants parce qu'ils doivent structurer leur récit en gardant en mémoire ce qui a été dit, et organiser la suite en conséquence.

[70] Les images sont présentées en annexe 2, page 205 *« Frog, where are you? »* (Mayer 1969).

2. Fréquence et distribution de *-mm* et *dämmo* dans la narration

-mm et *dämmo* sont des éléments très courant dans le discours en amharique, et dans la narration en particulier. Ils peuvent marquer n'importe quel constituant de la phrase. Ce peut être un syntagme nominal à fonction de sujet/agent, d'objet ou d'obliques, une clause subordonnée, une particule de concaténation, un adverbe etc.… Pour estimer la quantité de ces marques présentes dans les narrations, nous avons relevé les marqueurs dans tous les contextes de notre corpus, sauf le *-mm* de la structure relative et négative puisque nous estimons qu'il est figé et donc grammaticalisé[71]. Nous avons ensuite calculé la moyenne par groupe d'âge. Le tableau ci-dessous montre le nombre moyen d'occurrence de *-mm* et *dämmo*, dans tout le corpus :

Tableau 26 : Nombre moyen de -mm et dämmo par groupe d'âge.

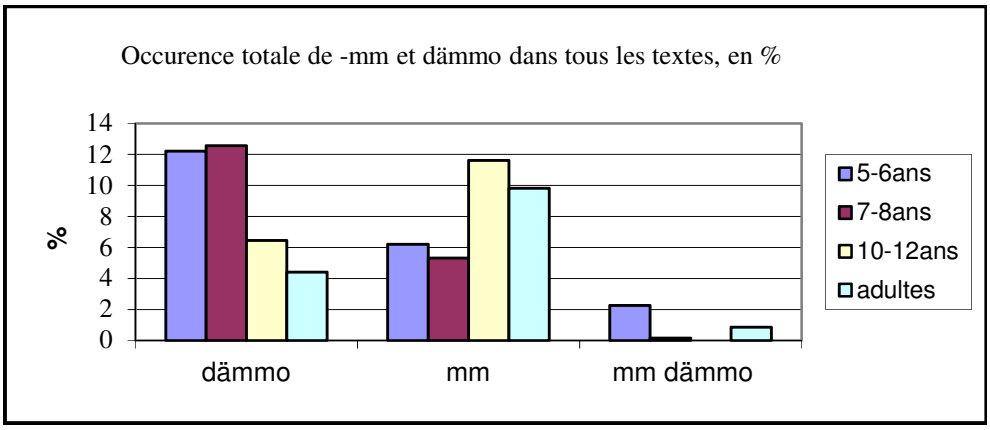
Age	*Total dämmo*	Total *-mm*	-mm et *dämmo*	Total Marques	Total Clauses	Moy % *dämmo*	Moy% *-mm*	Moy% Les 2	Moy % Clauses
5-6	92	44	12	148	694	12,21	6,19	2,25	46,26
7-8	108	49	2	159	836	12,56	5,31	0,15	55,73
10-12	66	144	0	210	1113	6,44	11,62	0	74,2
Adultes	60	145	13	217	1413	4,41	9,81	0,84	94,2

Les chiffres bruts du tableau 29 laissent apparaître que globalement les enfants semblent plus à l'aise à manipuler la locution *dämmo,* mais leur emploi de *-mm* n'est pas négligeable non plus. La moyenne des pourcentages indique la proportion de clauses contenant ces particules.

L'observation de ces chiffres montre une décroissance significative de *dämmo* avec l'âge. Par contre *-mm* semble mitigé, même si son emploi va globalement croissant comme le montre la figure ci-dessous :

[71] Il est important de noter que dans une phrase complexe, que toutes les propositions soient négatives ou pas, –*mm* ne marque que la structure négative de la principale.

Figure 7 : Moyenne des % de l'occurrence de -mm et dämmo par groupe d'âge.



Chez les jeunes enfants, la fréquence d'emploi de *dämmo* est significative ($F_{(3,56)} = 3,82$, $p<.01$). La tendance est inversé pour *-mm*, son utilisation augmente significativement ($F_{(3,56)} = 3,02$, $p<.03$)

Notre corpus montre aussi qu'il est possible de combiner *-mm* et *dämmo.* Ces combinaisons ne sont pas importantes numériquement, et pas tous les locuteurs en font usage. Nous les avons relevés chez les plus petits et les plus grands, mais le contexte d'emploi est bien différent comme illustré ci-dessous :

(67) a. käzzia-**mm** **dämmo** leJ-u zäll-o
ensuite-mm dämmo garçon-DET sauter.GER-3M
et puis après, le garçon ayant sauté

b. käzzia-mm aQäf-ä-w
ensuite-mm serrer.ACP-3M-O.3M
ensuite, il l'a serré

c. käzzia-**mm** **dämmo** wädä Caka-w héd-u
ensuite-mm dämmo vers forêt-DET partir.ACP-3PL
et puis après, ils sont partis vers la forêt

d. käzzia-**mm** **dämmo** and gudgwad näbbärä
ensuite-mm dämmo un trou Exist.PS
et puis après, il y avait un trou

d. käzzia ayeT wäTTacc kä-gudgwad wesT
ensuite souris sortir.ACP-3F de-trou dans
ensuite, une souris est sortie du trou **(qede-5)**

(68) a. *wesha-w-enna leJ-u […] mäfälläg Jämmär-u*

chien-DET-et garçon-DET chercher.INF commencer.ACP-3PL
le chien et le garçon […] ont commencé à chercher

b. *wesha-w* *Tärmus* *wesT* *gäbb-a*
chien-DET bouteille dans entrer.ACP-3M
la chien est rentré dans la bouteille

c. *leJ-u-**mm*** ***dägmo*** *hullu-ne-mm* *eQa* *eyy-anäss-a*
garçon-DET-et dämmo tout-ACC-mm objet PROG-soulever-3M
et le garçon aussi, (de son côté) en soulevant tous les objets

d. *fälläg-ä*
chercher.ACP-3M
il a cherché **(azeb-19)**

Les exemples ci-dessus montrent que chez les enfants, la combinaison accompagne plutôt les adverbiaux de temps, tandis que les adultes l'emploient pour marquer les arguments référentiels.

Dans ce qui suit, nous allons relever tout d'abord, *-mm* et *dämmo* quand ils se trouvent en contact des marqueurs temporels (2.1), nous verrons ensuite, ceux qui marquent le cadre du discours (2.2) « le topic cadratif » (Charolles, 1997, 2005), et consacrer le chapitre 5 à *-mm* et *dämmo* qui marquent la référence aux personnages animés en position de topique ou de focus, c'est-à-dire en position initiale.

Nous partons de l'hypothèse que l'emploi de *-mm* et *dämmo* devrait montrer une différence significative selon le contexte et en fonction de l'âge du locuteur.

2.1. *-mm*, *dämmo* et le cadre temporel

La chronologie est le fondement du récit narratif qui sert à rapporter des événements en les situant dans le temps et dans l'espace. Toute histoire a un début, un développement et une fin. Les narrateurs racontent les événements dans l'ordre où ils se sont produits suivant le support en images qu'ils ont devant eux. Quel que soit la progression choisie, à thème constant ou linéaire, ils doivent indiquer si les actions qu'ils énumèrent se sont déroulées avant/après une autre ou de façon simultanée, sans quoi leurs récits manqueraient de cohérence et d'intelligibilité. Ils puisent alors dans leur répertoire, des « mots-outils » qui

leur permettent de souligner l'organisation du temps et de l'espace. Ce faisant, ils assurent la progression et la cohérence de leurs récits.

Le discours narratif veut que les séquences soient organisées chronologiquement. Les connecteurs spatio-temporels permettent de créer des liaisons entre les phrases ou les propositions pour donner un sens particulier au récit. Les connecteurs spatiaux situent les actions dans l'espace. Ils marquent le lieu, l'espace et permettent ainsi de faire la progression spatiale. Les connecteurs temporels quant à eux, situent la chronologie des événements.

En amharique, *käzza*[72] « ensuite », *bähwala*[73] « après », *enna* « et » sont des connecteurs qui ordonnent deux procès temporellement. Ils sont indispensables à la progression du récit, et sont généralement acquis assez tôt. La co-occurrence de *-mm* ou *dämmo* avec ces connecteurs est très fréquente dans la narration en amharique.

Nous savons que *-mm* de par sa structure synthétique, ne peut que se joindre à un constituant de la phrase, ce qui n'est pas le cas de la locution *dämmo.* Celui-ci, bien qu'on puisse le placer en tête d'énoncé dans certains contextes particuliers (pour exprimer son irritation par exemple), ne semble pas être approprié pour marquer seul la succession dans la narration. Cependant, sa structure fait qu'il est plus maniable, et il arrive que les enfants en fassent usage pour marquer un changement de séquence. Dans le récit des enfants, *dämmo,* en début d'énoncé, marque l'enchaînement des actions des personnages comme illustré ci-dessous :

(69) a. käzzia-mm dämmo tä-säQQäl-ä
ensuite-mm dämmo MOY-suspendre.ACP-3M
et ensuite, il s'est suspendu (le garçon)

b. *käzzia-mm dämmo wäddäQ-ä*
ensuite-mm dämmo tomber.ACP-3M
et ensuite, il est tombé

---

[72]Dans beaucoup de langues du monde, les prépositions se combinent avec un adverbe pour former un connecteur. En amharique, *käzza* est la combinaison de *kä* "de" et *ezza* "là, là-bas" : de là, ensuite.

[73]*bähwala* est la combinaison de *bä* "par" et hwala"derrière" : par derrière, après.

c. ***dämmo*** *ras-u* *lay* *hon-ä*
dämmo tête-POSS.3M sur être.ACP-3M
et puis, il s'est mis sur sa tête (du cerf) (**qede-5**)

Le lien entre ces différentes clauses est uniquement temporel (69)c. *dämmo* fait comprendre que le chien est constamment en train de faire quelque chose (et voilà qu'il monte sur lui !). placé en tête de phrase, *dämmo* peut aussi marquer la répétition de l'action comme illustré ci-dessous :

(70) a. käzza wäf näbbär-ä-bb-ät
ensuite oiseau Exist.PS-3M-LOC-O.3M
ensuite, il y avait un oiseau dedans

b. endä-zih s-i-aräg
comme-ça quand-3M-faire.INAC
quand il fait comme ça

c. **dämmo** endä-zih s-i-aräg
dämmo comme-ça quand-3M-faire.INAC
et puis (encore), quand il fait comme ça

d. bärrär-ä amora-w
voler.ACP-3M corbeau-DET
il s'est envolé, le corbeau (**meqd-5**)

Dans ces contextes, il nous semble que ce n'est pas tant l'utilisation de la locution qui leur fait défaut, mais plutôt la maîtrise de la situation. En effet, leur interlocutrice étant celle qui leur a fourni le cahier d'images, il est évident pour eux que les connaissances sont partagées. De plus, les jeunes sont centrés ou même concentrés sur leurs images, ce qui leur importe est surtout de raconter les situations. L'emploi de *dämmo* au démarrage de leur énoncé marque à chaque fois une nouvelle image, donc la suite de la séquence. L'emploi en cette position est numériquement négligeable, et nous avons estimé que cette utilisation de *dämmo* était similaire à celle qui accompagne les marqueurs temporels (en ce sens qu'il fait avancer l'histoire, il marque le prolongement ou la suite des événements), et nous l'avons classé parmi ceux qui accompagnent les opérateurs chronologiques.

En amharique, *käzza* et *bähwala* expriment la postérité dans le temps et dans l'espace. Bien qu'ils paraissent interchangeables dans certains contextes, *käzza* « de là, ensuite » peut marquer la concomitante comme dans (71), tandis qu'avec *bähwala* « de derrière, après », les deux événements décrits semblent plus éloignés dans le temps (72) :

(71) a. and enCät lay ye-wäT-al
un bois sur 3M-monter.INAC-3M
il monte sur un bois

b. **käzza** enQurarit hulät enQurarit y-ay-al
ensuite grenouille deux grenouille 3M-voir.INAC-3M
ensuite, grenouille, il voit deux grenouilles **(loul-6)**

(72) a. leJ-u s-i-täNNa
garçon-DET quand-3M-dormir.INAC
quand le garçon dort

b. enQurarit-wa amälläTä-cc
grenouille-DET fuir.ACP-3F
la grenouille a fuit

c. **bähwala** enQurarit s-i-ay-u-at
après grenouille quand-3PL-voir-3PL-O.3F
après, la grenouille, quand ils la regardent

d. yä-llä-cce-mm
NEG-Exist-3F-NEG
elle n'est pas là **(dire-6)**

Les énoncés reliés avec *bähwala* « après » en (72) sont chronologiquement distincts. Dans l'exemple (71), avec *käzza* « ensuite », sans adjonction d'aucune autre marque, nous pouvons intuitivement inférer que c'est le fait de monter sur le bois (71)a qui a permis au garçon de découvrir les deux grenouilles (71)b.

Les langues offrent des moyens qui permettent aux locuteurs de s'assurer de la bonne interprétation de son discours. L'adjonction de *-mm* et *dämmo* à ces connecteurs de temps (*käzza* et *bähwala)* devient alors informative selon le contexte. *-mm* revoie vers ce qui est dit avant, il exige le rappel de ce qui s'est passé dans a clause précédente pour comprendre

ce qui se passe dans la suivante. *dämmo* permet d'énumérer les différentes actions qui se suivent, avec les marqueurs temporelles il souligne la postériorité.

Dans cet exercice narratif, les enfants sont certainement plus préoccupés par le développement de leur histoire. De ce fait, la cohésion de leur texte est assurée principalement par la chronologie :

(73) a. *bähwala dämmo leJ-u zaf lay hon-o*
après **dämmo** garçon-DET arbre sur être.GER-3M
après, le garçon étant sur l'arbre
[……]

b. *bähwala **dämmo** y-abbabba gänna enten agäNN-ä-nna*
après **dämmo** de-père Noël truc trouver.ACP-3M-et
et après, il (le garçon) a trouvé un truc de père Noël, et

c. *bähwala wässäd-ä-w*
après prendre.ACP-3M-O.3M
après, il l'a pris (il=le cerf, l'=le garçon)

d. *bähwala **dämmo** gäfter-o*
après **dämmo** pousser.GER-3M
et après , (il) ayant poussé

e. *Tal-ä-w*
jeter.ACP-3M-O.3M
il l'a jeté (il=le cerf, l'=le garçon)

f. *käzza **dämmo** weha wesT gäbb-a*
ensuite **dämmo** eau dans enter.ACP-3M
et après, il est entré dans l'eau (il=le garçon) (**dire-6)**

Cet extrait présente une longue énumération où l'enfant décrit les images. Cette procédure induit souvent des problèmes de la référence aux protagonistes de leur histoire qui peut être parfois ambiguë comme dans l'exemple ci-dessus où l'interprétation de la séquence est rendue complexe par l'utilisation du sujet nul (SN) qui ne permet pas la distinction adéquate des personnages impliqués. En (73), (70)on pourrait comprendre que c'est le garçon qui a

pris le cerf qu'il vient de trouver(73)c, qui l'a jeté (73)d, e, et qui enfin tombe tout seul (73)(70)e.

käzza dämmo « *après* » fait avancer l'histoire. En choisissant *käzza-mm*, l'histoire avance aussi bien sûr, mais les actions qui se suivent sont nécessairement rapprochées :

(74) a. *wesha-w* *gen* *mäzläl-u-n* *täw-ä-nna*
chien-DET mais sauter.INF-POSS.3M-ACC arrêter.ACP-3M-et
mais le chien, a arrêté de sauter, et (litt. son saut)

b. *za-fu-n* *y-awwäzawwez-al*
arbre-DET-ACC 3.M-secouer.INAC-3M
il secoue l'arbre

c. ***käzza-mm*** *zaf-u* *lay yä-näbbär-ä-w* *nägär*
ensuite-mm arbre-DET sur qui-Exist.ACP-3M-DET chose
et, la chose qui était sur l'arbre

d. *wäddäQ-ä*
tomber.ACP-3M
(il) est tombé **(asse-18)**

Dans cet exemple, même si le contexte permet aisément d'inférer que c'est la secousse provoquée par le chien qui a fait tomber la ruche, l'adulte préfère l'intensifier en incluant -*mm* pour souligner que ce qui arrive est la conséquence immédiate de ce qui précède.

Les enfants ont tendance à traiter les événements image par image. Du coup, les marqueurs qui les guident vers l'aval, comme *dämmo* sont plus employés. Les connecteurs chronologiques *käzza* et *bähwala,* qui sont en nombre restreint au départ, se diversifient par un processus de combinaison non seulement entre eux mêmes, mais aussi avec -*mm* et *dämmo*, et les enfants en font largement usage comme illustré ci-dessous :

(75) a. ***käzza-mm bähwala dämmo*** *leJ-u* *afenCa-we-n* *y-ez-al*
ensuite-mm après dämmo garçon-DET nez-POSS.3M-ACC 3M-tenir.INAC-3M
et puis après, le garçon tient son nez

b. ***käzza-mm bähwala dämmo*** *wesha-w* *endägäna* *wädä* *lay* *y-ay* *eyy-all-ä*
ensuite-mm après dämmo chien-DET encore vers haut 3M-voir.INAC PROG-AUX-3M
et puis après, le chien était en train de regarder encore en haut

c. *mäat* *neb-occ* *ye-wäT-allu*
beaucoup abeille-PL 3PL-sortir.INAC-3PL
beaucoup d'abeilles sortent

d. ***käzza-mm*** ***bähwala*** *leJ-u* *and* *Qädada wesT* *eyy-ayy-ä* *eyy-all-ä*
ensuite-mm après enfant-DET un trou dans PROG-voir-3M PROG-AUX-3M
puis après, le garçon étant en train de regarder dans un trou **(loul-6)**

Les enfants utilisent abondamment *dämmo* avec un connecteur temporel pour marquer la progression de leur récit. L'adjonction de *-mm* ou *dämmo* à ces marqueurs peut apporter deux interprétations temporelles distinctes selon le contexte. Les actions se suivent dans les deux cas il y a une nuance : *-mm* marque le rapprochement des deux énoncés adjacents, tandis que *dämmo* marque une certaine distance chronologique. Et c'est celui-ci, dans des combinaisons variées (tableau ci-dessous), que les enfants utilisent en abondance.

Tableau 27 : Combinaison de -mm et dämmo avec les marqueurs temporels en amharique.

	-mm	dämmo	-mmet dämmo Combiné
	----	dämmo	dämmo-mm (en plus)
käzza	käzza-mm (suite à ça)	käzza dämmo (après ça)	käzza-mm dämmo
bähwala	bähwala-mm	bähwala dämmo	bähwala-mm dämmo
käzza bähwala	käzza bähwala-mm	käzza bähwala dämmo	käzza-mm bähwala dämmo
*bähwala käzza	käzza-mm bähwala	* käzza dämmo bähwala	käzza bähwala-mm dämmo
enna (et)	enna-mm	enna dämmo	enna-mm dämmo

* n'est pas valide sauf avec une pause bien marquée (effet de reprise).

L'usage de *enna* (et), dans un contexte identique, mérite une analyse similaire. Dans l'exemple qui suit, *enna* n'est pas un additif mais un connecteur étant donné que dans le contexte, il relie les phrases temporellement :

(76) a. *wesha-wa-mm* *lä-mamläT* *te-ttagäl* *Jämmär*
chien-DET-mm pour-fuir.INF 3F-lutter.INAC commencer.AUX
la chienne, commence à lutter pour fuir

b. ***enna*** *agazän-u* *kä-käffeta* *wädä-märét* *Tal-accäw*
et antilope-DET de-hauteur vers -terre jeter.ACP-3M-O.3PL
et, l'antilope les a jetés de haut par terre

c. ***enna-mm*** *weha* *wesT* *gäbb-u*
et-**mm** eau dans entrer.ACP-3PL
et puis, ils sont tombés dans l'eau (**enda-12**)

(77) a. *wesha-wu* *dämmo* *Qädada-we-n* *nägär 'wu wu'* *eyy-al-ä*
chien-DET dämmo trou-DET-ACC chose 'wu wu' PROG-dire. INAC-3M
quant au chien, disant 'wu wu' au trou

b. *zenb-u-n* *ye-Tel-accäw-al*
mouche-DET-ACC 3M-jeter.INAC-O.3PL-AUX
il fait tomber les mouches

c. ***enna*** ***dämmo*** *zemb-u* *watt-o*
et **dämmo** mouche-DET sortir.GER-3M
et après, les mouches étant sorties

d. *ess-u-n* *wägg-u-t*
lui-ACC piquer.ACP-3PL-O.3M
lui, elles l'ont piqué (**denq-5**)

Les enfants utilisent aussi les adverbiaux *ezzi* (ici) et *ezzi-ga* (là) combinés avec *-mm* et *dämmo*. Avec ces déictiques, l'enfant fait une monstration. Il pointe le lieu où se déroule l'événement :

(78) a. *leJ-u* *dämmo* *eyy-ay-ä-w* *näw* *wesha-we-n*
garçon -DET dämmo PROG-voir-3M-O.3M AUX.PR chien-DET-ACC
quant au garçon, il est en train de le regarder, le chien

b. ***ezziga*** *dämmo* *leJ-u* *wesha-we-n* *aQf-o-at*
ici dämmo garçon -DET chien-DET-ACC serrer.GER-3M-O.3F
et ici, le garçon ayant serré le chien (dans ses bras)

c. *eyyä-héd-ä* *näw*
PROG-marcher-3M AUX.PR
il marche

d. ***ezziga*** *dämmo* *eyyä-Tär-u-at* *näw*
ici dämmo PROG.appeler-3PL-O.3F AUX.PR
et ici, ils sont en train de l'appeler (**ted-8**)

L'enfant décrit les images l'une après l'autre. Cette procédure, étroitement liée au contexte situationnel, ne lui permet pas de répondre aux contraintes de la tâche narrative. Par ailleurs, l'enfant pense que son interlocuteur détient les mêmes informations que lui, et réagit en fonction des connaissances qu'il estime partager avec lui (Kail & Hickmann, 1992).

L'emploi des déictiques avec *dämmo* comme dans l'exemple (ci-dessus), décrit des actions distinctes et à priori indépendante l'une de l'autre ; ce qui ne donne pas le même effet avec l'adjonction de *–mm* :

(79) a. *käzza ezziga* *Camma-we-n* *ye-fättesh-al*
ensuite ici chaussure-POSS. 3M-ACC 3M-fouiller.INAC-AUX
ensuite, ici , il fouille sa chaussure (le garçon)

b. *ehé* *dämmo* *yä-enQurarit-wa madäriya-wa-n* *ye-fättesh-al*
celui-là dämmo de-grenouille -DET demeure-POSS.3F-ACC 3M-fouiller.INAC-AUX
quant à celui là, il fouille la demeure de la grenouille

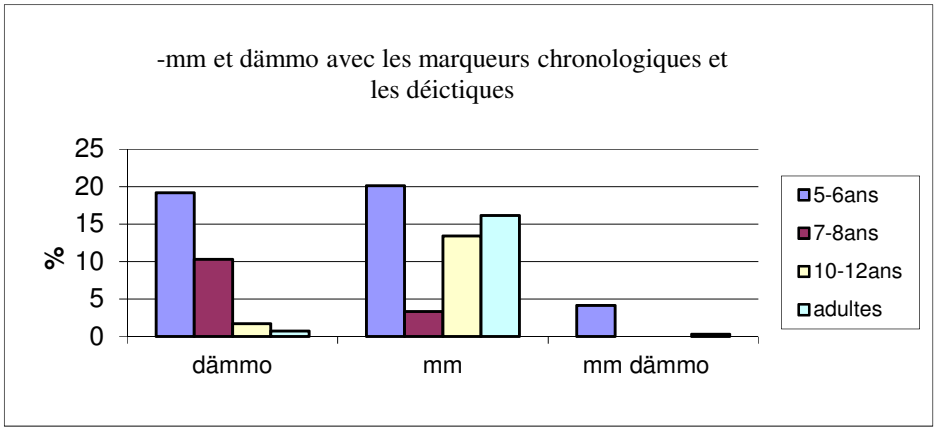
c. *y-ashät-al*
3M-sniffer.INAC-AUX
il sniffe

d. *käzza* ***ezziga-mm*** *bärända* *lay* *eyy-ashätät-ä*
ensuite ici-mm véranda sur PROG-sniffer-3M
et puis, ici aussi, il sniffe sur la véranda (**dani-7**)

Les images sont cadrées chacune isolément, elles sont reliées par des marqueurs de temps (après, ensuite etc…). *-mm* en (79) signale que l'information et similaire à la précédente (le chien sniffe encore). *dämmo* exige une nouvelle information, son emploi dans ce même contexte, aurait mis l'accent sur le changement de lieu (maintenant, le chien sniffe sur la véranda).

Les phrases que les enfants produisent sont généralement courtes, et souvent reliées par des marques de chronologie (Figure ci-dessous) :

Figure 8 : Moyenne des % de –mm, dämmo avec les marqueurs temporels.



Les chiffres sont obtenus par rapport au nombre total de clauses contenant *-mm* et *dämmo*.

-mm et *dämmo* sont utilisés abondamment avec les marqueurs de temps. Il semble être un moyen pour les enfants de marquer le plan de leur texte.

2.2. *-mm*, *dämmo* et le cadre spatial

Le cadre du discours, « l'encadrement du Discours » (Charolles 1997) ou « l'univers du discours » (Martin R., 1983), est une unité textuelle (mot, groupe de mots ou proposition) qui sert de lien avec le contexte qui suit. Son emplacement en ouverture de phrase lui permet de poser le décor, c'est à dire qu'il crée un « arrière-plan » qui sert à situer l'événement dont il ne constitue pas l'à-propos. Comme les anaphores (relations référentielles) et les marques de connexions, cette fonction d'indexation (Charolles, 1997) est considérée comme une marque de cohésion discursive (Charolles, 2009).

Notre corpus ne montre pas une présence significative de *-mm* et *dämmo* sur les unités cadratives. Cependant, on peut se rendre comptre que l'activation de la mémoire à long terme n'est pas requise à tous les âges comme le montre la phrase de l'adule, Tableau 25 à la page 122. Seul l'adulte est à même de construire une telle phrase élaborée.

Nous n'avons pas tenu compte des déictiques (ici, là …) qui ne relèvent pas de l'énonciation du récit, mais qui situent l'événement en référence à la situation actuelle, c'est à dire que les plus jeunes identifient les personnages au fil de leur apparition dans le livret d'images qu'ils ont devant eux. Nous nous intéressons aux éléments qui créent un « arrière-

plan », et qui servent à situer les événements. Elles sont d'ordre organisationnel et spatial comme dans l'exemple ci-dessous :

(80) *a.* *käzziya-mm* *leJ-u* *weha* *wesT* *wädQ-o*
ensuite-mm garçon-DET eau dans tomber.GER-3M
après, le garçon étant tombé dans l'eau

b. ***kä-lay*** ***dämmo*** *agazän-u* *gonbäs eyyalä*
de-haut dämmo cerf-DET pencher PROG-AUX-3M
et du haut, le cerf en se penchant

c. *y-ay-accäw-al*
3M-regarder.INAC-O.3PL-AUX
il les regarde **(ted-12)**

En (80)b, */kälay/* (d'en haut) donne le cadre spatial de l'énoncé. La contribution de *dämmo* à cette endroit-là est de marquer, ou plutôt confirmer la simultanéité des actions décrites dans les propositions adjacentes, puisque l'ordre des propositions permet implicitement d'inférer le déroulement. Par contre, dans l'exemple ci-après, c'est une proposition entière qui forme le cadre (81)b :

(81) *[…]*

a. bä-tekrät ye-kätatätäl-allu
avec-attention 3PL-suivre.INAC-AUX
ils suivent avec attention

b. **gizé-w** **mäsht-o-mm** **selä-näbbär**
temps-DET faire.nuit.GER-3M-mm car-AUX.PS
et comme il faisait nuit

c. wesha-w-enna leJ-u alg-accäw lay gäbt-äw
chien-DET-et garçon-DET lit-POSS.3PL sur entrer.GER-3PL
le chien et le garçon, ayant monté sur leur lit

d. ye-täNN-allu
3PL-dormir.INAC-AUX
ils dorment **(mahd-25)**

La proposition en (81)b met le cadre de la phrase qui suit : le chien et le garçon se couche parce qu'il fait nuit ; *-mm* apporte une insistance comme pour confirmer la véracité de la situation.

Le seul exemple que nous avons relevé chez les plus petits (5-6 ans) montre la performance de l'enfant, même si le choix du connecteur ne semble pas tout à fait pertinent comme illustré ci-dessous :

(82)	a.	käzza	wesha-wa-nna	leJ-u	zälläl-u
		après	chien-DET-et	garçon-DET	sauter.ACP-3PL
		après, la chienne et le garçon ont sauté			
	b.	***s-i-zäll-u***	***dämmo***		
		quand-3PL-sauter-3PL	dämmo		
		et quand ils sautent			
	c.	*hulät*	*enQurarit*	*ageNN-u*	
		deux	grenouille	trouver.ACP-3PL	
		ils ont trouvé deux grenouilles		**(sami-6)**	

La deuxième phrase (82)b-c est cadrée par une proposition reprise du contexte précédent. L'enfant veut montrer que (82)a-c sont reliées, puisque le garçon et le chien ont effectivement trouvé les grenouilles parce qu'ils ont sauté par-dessus le tronc d'arbre. Cependant, l'emploi de *dämmo* semble subsidiaire puisqu'il renvoie vers l'après, et l'ordre les phrases est suffisant pour marquer la succession des événements. Contrairement à *-mm,* dämmo ne montre pas nécessairement le lien avec la clause précédente. En (82)b, le fait de sauter n'est pas relié à la découverte, seul la séquentialité est renforcée. Il est vrai que le contexte permet de comprendre la relation causale, celle-ci reste très faible avec *dämmo,* puisque l'auditeur doit faire le travail d'interprétation. Dans un contexte similaire l'adulte procède comme suit :

(83)	a.	*käzza-mm*	*leJu*	*mäwaNNät*	*selä-mm-i-cel*
		ensuite-mm	garçon-DET	nager.INF	car-mm-3M-pouvoir.INAC
		ensuite, comme le garçon sait nager			
	b.	*wesha-we-n*	*yez-o*		

chien-DET-ACC tenir.GER-3M
ayant tenu le chien

c. *wädä* *dar* *a-wäTT-a-w*
vers bord CAUS-sortir.ACP-3M-O.3M
il l'a sorti vers le bord

d. ***wädä*** ***dar*** ***s-i-wäT-u-mm***
vers bord quand-3PL-sortir-3PL-mm
à ce moment là (quand ils sortent de l'eau)

e. *yä-tägadäm-ä* *gend*
qui-coucher-3M tronc
un tronc qui est couché

b. *agäNN-u*
trouver.ACP-3PL
il ont trouvé **(boga-22)**

-*mm* suffixé sur la proposition reprise en (83)d marque l'intensifie du lien. Il sigifie que la partie qu'il marque est à prendre en considération dans la partie suivante de sorte qu'on aura « à ce moment là ». Même si l'ordre des propositions permet d'inférer, le locuteur veut lever la toute petite marge d'erreur, pour que l'interlocuteur ne puisse retenir une simple succession. Sans ce cadrage, le texte ne perdrait rien en cohérente certes, mais le manque de connexion aboutirait à une énumération. L'indexation crée un lien particulier avec le contexte qui suit (Charolles, 1997). -*mm* ancre le contexte dans la situation ; tandis qu'avec *dämmo*, les situations changent. Voici un exemple où les deux apparaissent dans la même séquence :

(84) *[…]*

a. *wädä* *gend-u* *hwala* *hédu*
vers tronc-DET derrière partir.ACP-3PL
ils sont partis derrière le tronc

b. ***kä-hwala-we-mm*** *and* *bal-enna mist* *enQurarit* *agäNN-u*
de-derrière-POSS.3M-mm un mari-et femme grenouille trouver.ACP-3PL
à cet endroit là (litt. derrière lui), ils ont trouvé un couple de grenouilles **(mess-20)**

c. *bä-zzih* *gizé* *yä-wädäQ-u-bb-ät* *bota*
à-là moment où-tomber.ACP-3PL-LOC-DET place
à ce moment là, la place où ils sont tombés

d. *gädäl* *näbbär*
précipice être.PS
était un précipice

e. ***kä-gädäl*** ***bä-tacc*** ***dägmo*** *weha* *allä*
de-précipice de-sous dämmo eau Exist.PR
et, en bas du précipice, il y a de l'eau **(azeb-19)**

En (84)b, l'information de la clause pécédente est reprise pour servir de cadre à la suivante. Il ne s'agit pas d'une répétition simple, le temps et l'aspect du verbe sont différents. Cette répétition permet la focalisation sur la situation, et *-mm* marque son importance dans l'interprétation de la phrase (à cet endroit là). Par contre, avec *dämmo* en (84)e, les propositions sont tout simplement coordonnées « et ». En effet, les connecteurs discursifs fonctionnent de façon semblable aux conjonctions de coordination (Creissels, 2006). De même, dans l'exemple ci-dessous, le chien a été attaqué par les abeilles après la chutte du garçon. L'adultes utilisent *dämmo* pour marquer une rupture comme illustré ci-dessous :

(85) a. *ezza* *wesT* *yä-näbbär-ä-w* *gen*
là dans qui-Exist.PS-3M-DET mais
mais, ce qui était là dedans

b. *gugut* *selä-näbbär-ä*
hibou comme-être.PS-3M
comme c'était un hibou

c. *leJ-u-n* *Tal-ä-w*
garçon-DET-ACC jeter.ACP-3M-O.3M
il a fait tomber le garçon

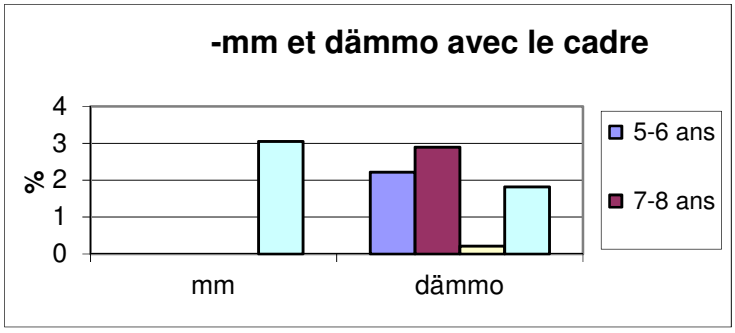
d. ***leJ-u*** ***kä-wäddäQ-ä*** ***bähwala*** ***dämmo***
garçon-DET après-tomber.ACP-3M après **dämmo**
et après que le garçon soit tombé

e. *kä* *Qäfow west* *yä-wäTT-u-t* *neb-occ*
de ruche dans qui-sortir-3PL-DET abeille.PL
les abeilles qui sont sorties de la ruche

f. *wesha-we-n* *mabbarär* *Jämmär-u*
chien-DET-ACC chasser.INF commencer.ACP-3PL
ils ont commencé à chasser le chien **(issa-20)**

Contrairement à *-mm,* avec *dämmo* les événements sont vus séparément.

Figure 9 : Moyenne des % de -mm et dämmo avec le cadre spatial.



Les chiffres sont obtenus par rapport au nombre total de clauses contenant *-mm* et *dämmo*.

Globalement, des narrateurs marquent le changement de lieu. Celui-ci est aussi un moyen de montrer la progression de leur histoire.

3. Conclusion

Les connecteurs spatio-temporels jouent un rôle d'articulation, et sont indispensables à la progression du texte. Leur emploi et leur fréquence varient selon les genres de discours. La narration, qui présente les événements selon leur déroulement dans le temps et dans l'espace, en contient généralement beaucoup.

Les récits des enfants sont riches en des liaisons spatio-temporelles. Cette stratégie leur permet de différencier l'avant-plan de l'arrière-plan, de marquer la simultanéité ou le chevauchement partiel entre les événements. Ce facteur semble imputable au

développement cognitif universel plutôt qu'aux différences entre les langues, car il émerge à peu près au même moment chez tous les enfants dans différentes langues étudiées (Hickmann et Hendriks, 1999).

Il est intéressant de noter que, chez les enfants, la locution *dämmo* qui est plus approprié pour marquer le contraste informatif, est la plus utilisée pour souligner la progression spatio-temporelle des événements. Produire un texte, le structurer en une suite d'événements de façon cohérente est une tâche cognitivement complexe pour les enfants (Hickmann, 1998, 2003). Ceux-ci produisent en général des phrases plutôt courtes, et la cohérence de leur récit est assurée par les marques de chronologie.

Outre le cadre spatio-temporel qui présente l'articulation du texte en clarifiant l'organisation générale, la cohérence d'un récit provient surtout de l'établissement, du maintien et de la reprise de la référence aux personnages dans son déroulement. Le récit est composé de séquences narratives. Chaque séquence intègre les personnages introduit au commencement. Elle marque l'arrivée d'un événement qui modifie l'histoire, les personnages agissent pour résoudre leur problème. Les propositions qui forment le texte doivent montrer la relation qu'elles entretiennent entre elles, du début jusqu'à la résolution du problème qui conclue l'histoire. Les connecteurs logiques permettent justement de comprendre ces liens. Le narrateur a pour tâche d'établir une trame narrative, d'encoder les différents éléments de la trame et de marquer leurs relations de la façon la plus explicite possible.

Dans ce dernier chapitre, nous portons notre attention sur la façon dont les locuteurs emploient *-mm* et *dämmo* dans la « poursuite de la référence ».

CHAPITRE 5 : La référence aux personnages et l'acquisition de *–mm* et *dämmo*

Tout texte présente une suite de propositions liées entre elles. Les indices linguistiques qu'il contient donnent des repères et favorisent la saisie de l'information. Sémantiquement, chacune des phrases d'un texte intègre des éléments référentiels qui assurent la cohérence de l'ensemble. Syntaxiquement, les mots et les phrases doivent être agencés et reliés entre eux de sorte qu'ils apportent un sens au texte qu'elles constituent. L'amharique a deux éléments, *-mm* et *dämmo,* pour relier les phrases d'un texte, et montrer les relations qu'elles entretiennent entre elles. Mais le locuteur peut aussi s'en passer puisque l'ordre des propositions, ainsi que l'aspect et le temps des verbes permettent de comprendre le message. Dans l'extrait qui suit, le narrateur n'a utilisé aucun connecteur. Chaque changement de thème (en gras) est nominalisé de sorte qu'il n'y a pas de confusion.

(86) a. **leJ-u** […] wesha-we-n ye-TTarr-al
garçon-DET […] chien-DET-ACC 3M-appeler.INAC-AUX
le garçon […] il appelle le chien

b. zaf-u-n tä-däggef-o
arbre-DET-ACC MOY-appuyer.GER-3M
il est adossé contre un arbre (litt. s'appuyant contre l'arbre)

c. yä-yaz-ä-w zaf
que-tenir.ACP-3M-DET arbre
l'arbre qu'il tenait

d. zaf al-näbbär-ä-mm
arbre NEG-être.PS-3M-mm
n'était pas un arbre

e. **ensesa** näbbär
animal COP.PS
c'était un animal

f. yez-o-t
tenir.GER-3M-O.3M
il l'emporte (litt. l'emportant)

g. ye-roT-al
3M-courir.INAC-AUX
et court (il court)

h. **wesha-w** eyyä-täkätäl-ä
chien-DET PROG-suivre-3M
le chien, en suivant

i. end-y-aQom
pour.que-3M-arrêter.INAC
qu'il arrête

j. ye-nägrä-w-al
3M-dire.INAC-O.3M-AUX
il lui dit

k. **ensesa-w** and wänz dar s-i-Qom
animal-DET une rivière bord quand-3M-arrêter.INAC
l'animal, quand il s'arrête au bord d'une rivière

l. **leJ-u** tä-fänTer-o
garçon-DET MOT-projeter.GER-3M
le garçon se projette (litt. se projettant)

m. wänz wesT ye-gäb-al
rivière dans 3M-entrer.INAC-AUX
(et) tombe dans une rivière **(mer-23)**

Ce passage illustre bien qu'un texte, sans un mot de liaison particulier, apporte des informations cohérentes. L'ordre d'apparition des phrases permet de comprendre ou d'inférer la situation : le chien pourchasse l'animal parce qu'il a emporté le garçon, l'animal s'est arrêté parce que le chien le lui a demandé, ou encore que le garçon est tombé parce le cerf s'est arrêté. Les effets de cause à effet ne sont obtenus que grâce à l'ordre d'apparition des clauses, sauf pour la phrase (86)k qui a le préfixe *se-* (quand). La conjonction « quand » exprime une relation temporelle interprétable en termes de simultanéité, mais comme elle marque aussi l'antériorité, on peut supposer que la suite en est la conséquence. L'expression de la cause est surtout obtenue par le contexte, puisque l'expression de la causalité est *issue*

de la sémantique des événements (Moeschler, 2003 :19). C'est dire que la relation de cause/conséquence n'est pas toujours assez forte avec *se-* (quand).

L'amharique peut marquer une insistance et ainsi augmenter le lien, en établissant une relation de dépendance forte entre phrases. Le locuteur peut diriger ou influencer l'interprétation du message grâce aux morphèmes *-mm* ou *dämmo*. Le bon choix de ces éléments permet de guider l'allocutaire et ainsi optimiser la valeur communicative du texte.

Dans cette partie de notre travail, nous traitons essentiellement les arguments animés mis au premier plan et rehaussés par *-mm* et *dämmo*. Rappelons que ceux-ci sont en concurrence quand ils se positionnent à la suite du mot ou du groupe de mots en tête de phrase, place privilégiée pour marquer la saillance d'un argument en amharique. Dans le discours, cet emplacement marque un contraste topical ou focal. Notre objectif est de comprendre, dans une perspective développementale, comment les différents groupes d'âge utilisent *-mm* et *dämmo* et les fonctions qu'ont ces marques dans leurs textes.

Nous savons que ces morphèmes, bien qu'ils soient très fréquents en amharique, ne sont pas décrits dans la grammaire amharique, et il n'existe pas assez de recherches qui les comparent de façon exhaustive, et/ou dans une perspective développementale. Ces éléments permettent au locuteur d'exprimer de façon appropriée la connexion entre deux propositions ou phrases. Le choix inapproprié de l'un ou l'autre de ces morphèmes peut manquer de pertinence et troubler la communication en permettant différentes interprétations.

Pour comprendre l'apport de ces éléments dans la narration de nos locuteurs, nous procédons en quatre étapes. Tout d'abord (1), nous nous intéressons à comment les locuteurs introduisent les personnages de leur histoire, et montrons les différentes structures qu'ils emploient. Les arguments une fois introduits peuvent être réactivés à tout moment jusqu'à la fin de l'histoire. Dans ce processus, apparaissent *-mm* et *dämmo* pour marquer la connexion ou la dépendance entre phrases sur l'axe paradigmatique.

Sachant que *–mm* et *dämmo* induisent une présupposition, ils ne devraient pas se retrouver dans la partie introductrice d'un récit, puisqu'il n'y a pas encore de topique. C'est ce que nous allons vérifier en un premier temps, pour ensuite comprendre pourquoi les locuteurs se servent de *–mm* et *dämmo* quand ils réintroduisent un argument dans leurs discours (2). L'emploi de ces connecteurs est plus complexe dans le maintien et la promotion d'un

argument. Nous abordons d'abord les conditions d'emploi de ces deux éléments dans le maintien de la référence (3). Rappelons qu'en amharique, le maintien d'un argument dans la chaîne thématique se fait normalement par l'anaphore zéro. Il convient donc de comprendre les raisons de la reprise nominale ou pronominale qui permettent l'apparition de *-mm* et *dämmo* (4). Nous procédons de même pour examiner en fin l'emploi des morphèmes dans la promotion des personnages (4)

1. Introduction des personnages dans la narration en amharique

Toute narration exige que le locuteur présente les personnages et le contexte de l'histoire dès le début. Généralement, la première mention se fait avec la structure indéfinie, étant donné qu'un argument défini est la trace qu'il est déjà au moins supposé connu.

1.1. La définitude

La définitude (Lyons, 1999) représente le concept d'identifiabilité « *identifiability* », la facilité qu'à l'interlocuteur à identifier le référent. En amharique, l'article défini n'est utilisé que quand le référent est déjà dans la mémoire discursive. La langue n'a pas d'article indéfini à proprement parlé, et c'est l'absence de détermination ou l'utilisation du numéral *and* « un » qui signale la non identifiabilité du référent comme illustré ci-dessous :

(87) a. *selä* *sost* *gwadäNam-occ* *näw*
de trois RECIP.ami-PL c'est
c'est à propos de trois amis

b. *ennäsu-mm* *leJ* *wesha* *enQurarit* *näbbär-u*
eux-mm garçon chien grenouille COP.PS-3PL
eux, (ils) étaient un garçon, un chien, une grenouille **(hab-12)**

Les trois personnages principaux sont introduits par un terme générique (hyperthème) montrant leur relation (87) a et leur nombre, mais pas leur identité. La suite (87) b, le pronom s'y référant crée un lien vertical pour désigner les trois amis individuellement (le morphème *-mm* sera analysé plus loin). L'amharique est une langue à sujet nul, l'apparition du pronom sujet *ennäsu* « ils, eux » marque une emphase (eux, ces amis-là). Dans l'exemple qui suit, les personnages sont introduits dans leur structure définie :

(88) a. wesha-w enQurarit-u-n y-ay-ä-w-al
chien-DET grenouille-DET-ACC 3M-regarder.INAC-O.3M-AUX
le chien regardent la grenouille

b. leJ-occ-u-nna wesha-w täNNet-äw-al
garçon-PL-DET-et chien-DET dormir.GER-3PL-AUX
les enfants et le chien dorment **(hel-5)**

Les personnages sont présentés comme connus. Les syntagmes nominaux définis pour la première mention des personnages sont fréquents chez les jeunes[74]. Les enfants sont sensibles à l'existence d'un savoir partagé, ils ne sont pas encore en mesure de se soustraire de la situation d'énonciation (Hickmann, 2004). En outre, il leur arrive d'introduire un personnage avec une forme pronominale morphologique comme illustré ci-dessous :

(89) a. *and* *wesha* *näbbärä*
un chien Exist.PS
il y avait un chien

b. *enna* *enQurarit* *y-ay-allu*
et grenouille 3PL-regarder. INAC-AUX.3PL
et, ils regardent une grenouille (ils = le garçon et le chien) **(bark-5)**

Dans l'exemple ci-dessus, le chien et la grenouille sont introduits nominalement. Pour le contexte, la marque morphologique pronominale « ils » en (89)b fait référence au garçon et au chien, alors que le garçon n'est pas encore introduit, sa présence est comme évidente pour les enfants. L'exemple suivant pose aussi des problèmes de référence ; le garçon, le chien, de même que la grenouille sont introduits dans leur structure définie (avec un déterminant). Bien que la grenouille soit partie (90)e pendant que le garçon dormait (90)d, rien ne signale que c'est bien une grenouille que le garçon a montrée au chien (90)c :

(90) a. *leJ-u* *l-i-taNNa* *näw*
garçon-DET pour-3M-dormir.INAC AUX.PR

[74] Les participants avaient été sollicités à raconter une histoire comme si celle-ci était inconnue de leur interlocutrice (moi-même).

le garçon va dormir (litt. le garçon est pour dormir)

b. *käzza* *wesha-w* *mäTT-a-nna*
après chien-DET venir. ACP-3M-et
après, le chien est venu, et

c. *leJ-u* *lä-wesha-w* *asay-ä-w*
garçon-DET pour-chien-DET montrer.ACP-3M-O.3M
le garçon a montré au chien

d. *käzza* *täNNet-o* *leJ-u*
après dormir.GER-3M garçon-DET
après, ayant dormi, le garçon

e. *enQurarit-u* *wäTT-a*
grenouille-DET sortir. ACP-3M
le crapaud est sorti (**meqd-5**)

Ces exemples sont nombreux dans notre corpus, l'enfant est focalisé sur le garçon et se contente souvent de décrire ce qu'il fait ou ce qu'il lui arrive comme dans l'exemple ci-dessous :

(91) a. *enna* *yaNNaw* ***dämmo*** *zaf* *lay* *enQurarit* *s-i-l*
et celui.là **dämmo** arbre sur grenouille quand-3M-dire.INAC
quant à celui-là, quand il dit « grenouille » sur l'arbre (celui-là = le garçon)

b. *essu* *dängeT-o*
lui sursauter.GER-3M
lui, ayant sursauté (le garçon)

c. *wedq* *al-ä*
tomber.brusquement AUX.ACP-3M
(il) est tombé brusquement

d. *enna* *a-bbarrär-äcce-w*
et CAUS-voler.ACP-3F-0.3M
et, elle l'a chassé (elle = la chouette) (**erma-6**)

Même si l'on peut comprendre que le garçon puisse avoir peur (91) b sans raison explicite, le fait d'être chassé (91) d nécessite un agent qui devrait être mentionné. Pour cette séquence, il s'agit de la chouette. Ce genre d'omissions n'arrive pas qu'au tout petit, à une moindre fréquence certes, mais nous l'observons jusqu'à 10 ans.

La procédure des adultes pour introduire les personnages secondaires est beaucoup plus élaborée. Ils explicitent les différentes étapes qui ont conduits à leur découverte comme dans l'exemple ci-dessous :

(92) a. leJ-u […] and gudgwad y-agäN-al
garçon-DET un trou 3M-trouver-AUX.
Le garçon […] trouve un trou
[…]

b. käzza gudgwad wesT **yä-näbbärä-cce-w** **ayeT**
ensuite trou dans qui-Exist.PS-3F-DET souris
ensuite, la souris qui était dans le trou

c. leJ-u-n wätt-a
garçon-DET-ACC sortir.GER-3M
le garçon, (elle) étant sortie

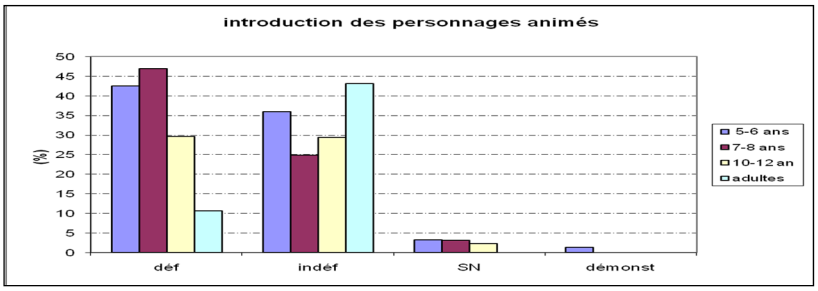
d. te-bwaCerä-w-alläcc
3F-griffer.INAC-O.3M-AUX
(elle) le griffe (**tihi-21**)

(la souris qui était dans le trou sort et griffe le garçon)

Le groupe sujet (7)b est défini. L'emploi de la structure relative présente l'existence d'une souris, là où il y a un trou, comme une évidence.

La figure ci-dessous montre les pourcentages des moyennes de l'utilisation de la structure définie, indéfinie, du démonstratif et du sujet nul (SN).

Figure 10 : Moyenne des % de la détermination dans l'identification des personnages animés



Déf=défini indéf=indéfini SN= sujet nul démonst=démonstratif

Le sujet défini et indéfini introduit les personnages nominalement ; avec le sujet nul (SN) ils sont seulement marqués morphologiquement sur le verbe, ou seul le genre et le nombre sont exprimés.

Les enfants sont souvent influencés par le contexte d'énonciation. Les données montrent qu'ils ont introduit le garçon à plus de 73% dans sa structure définie, de même qu'ils emploient des pronoms personnels plein ou morphologiques. Chez les adultes, la structure de l'indéfini s'élève à plus de 93%.

1.2. Les moyens pour introduire un personnage en amharique

Dans la narration en amharique, l'introduction ou l'identification d'un personnage peut être exprimé par le présentatif (1.2.1), dans une structure à verbe existentiel simple qui se décline en la valeur du verbe avoir (comme en français), ou une structure à copule d'identification. Un personnage peut aussi être introduit dans une structure complexe 1.2.2) telle que l'applicatif ou la relative.

1.2.1. Les présentatifs

Le présentatif introduit ou pose l'existence d'un élément ou d'une information :

<u>Structure avec un verbe existentiel *allä* (présent, il y a), *näbbärä* (passé, il y avait)</u>

L'amharique est une langue à verbe final. L'argument introduit se place généralement en première position, c'est-à-dire la place du topique.

(93) a. *and* *leJ* *all-ä/näbbär-ä*
un garçon exist.PR-3M/PS-3M
il y a/avait un garçon (litt. un garçon existe/existait)

b. *and* *leJ-enna* *washa* *all-u/näbbär-u*
un garçon-et chien Exist.PR-3PL/PS-3PL
il y a/avait un garçon et un chien (litt. un garçon et chien existent/existaient)

c. *and* *leJ-enna* *and* *wesha* *all-u/näbbär-u*
un garçon-et un chien Exist.PR-3PL/PS-3PL
il y a/avait un garçon et un chien (litt. un garçon et un chien existent/existaient)

Structure avec l'existentiel à valeur de « avoir ».

Le possesseur est marqué morphologiquement en objet sur le verbe.

(94) a. *and leJ enQurarit all-äcce-w / näbär-äcce-w*
un garçon grenouille Exist.PR-3F-O.3M / Exist.PS-3F-O.3M

b. *and leJ and enQurarit all-äcce-w / näbär-äcce-w*
un garçon un grenouille Exist.PR-3F-O.3M / Exist.PS-3F-O.3M
Un garçon a/avait une grenouille (litt. Un garçon, une grenouille existe/existait pour lui)

Structure à copule

(95) a. *and leJ nä-w* / näbbär-ä
un garçon COP.PR-3M / COP.PS-3M
c'est un garçon / c'était

b. *yä-leJ-enna wesha tarik näw*
de-garçon-et chien histoire COP.PR-3SG
c'est l'histoire d'un garçon et un chien

c. *yä-leJ-enna yä -wesha tarik näw*
c'est l'histoire d'un garçon et d'un chien

d. *yä and leJ-enna wesha tarik näw*
de un garçon-et chien histoire COP.PR-3SG
c'est l'histoire d'un garçon et un chien)

e. *yä and leJ-enna yä and wesha tarik näw*
c'est l'histoire d'un garçon et d'un chien)

f. *sost gwadäNNam-occ n-accäw / näbbär-u*
trois RECIP.ami-PL COP.PR-3PL / COP.PS-3PL
ce sont trois amis / ils étaient / il y avait trois amis

1.2.2. Les structures complexes

Comme nous venons de voir, un personnage peut être introduit tout simplement, par la mention du terme le particularisant. Mais le narrateur peut aussi choisir d'apporter des informations supplémentaires le concernant. Il emploi alors des structures plus complexes.

Structure avec /-*bb*/. (Applicatif) MALEF

L'applicatif est une structure qui permet d'introduite deux topiques :

(96) a. *and* *leJe-nna* *wesha* *enqurarit* *Täff-a-bb-accäw*
un garçon-et chien crapaud disparaître.ACP-3M-MALEF-O.3PL
Un garçon et un chien ont perdu un crapaud

(litt. Un garçon et un chien, un crapaud a disparu à leur détriment).

Cet exemple contient deux topiques : « un garçon et un chien » qui, de par leur positionnement syntaxique sont important pour la suite du discours, et l'autre « un crapaud » qui est le sujet de la phrase. Le locuteur peut alors poursuivre son discours sur l'un des deux topiques comme illustré ci-dessous :

(97) *a.* *and* *leJe-nna* *wesha* *enqurarit* *Täff-a-bb-accäw*
un crapaud a disparu au détriment d'un garçon et un chien,

b. *enna* *weha* *west* *gäbb-a*
et eau dans entrer.ACP-3M
et il est rentré dans l'eau

(98) *a.* *and* *leJe-nna* *wesha* *enqurarit* *Täff-a-bb-accäw*
un crapaud a disparu au détriment d'un garçon et un chien,

b. *enna* *mäfälläg* *Jämmär-u*
eux chercher.INF commencer.ACP-3M
et, ils ont commencé à chercher

Dans ce contexte, l'ordre des phrases permet de comprendre un lien de cause/ conséquence. Nous y reviendrons plus loin, plusieurs structures sont possibles pour donner l'effet de cause/conséquence/raison en amharique.

Structure relative

Au plan syntaxique, la structure relative (qui, que, où etc… du français) n'a qu'une seule forme en amharique : / *yä* / avec l'aspect accompli, et / *yä-mm* / avec l'inaccompli. Le complexe relatif se conjugue normalement comme un verbe, et reçoit les pronoms suffixes

régimes de verbes suivant les personnes. Il se comporte aussi comme un nom (expansion nominale), il peut donc porter un déterminant et la marque de cas accusatif « *-n* ».

(99) a. *wesha-w* *gen* *täsfa* *al-QorräT-ä-mm*
chien-DET mais espoir NEG-couper.ACP-3M-NEG

mais le chien n'a pas perdu espoir

b. *yä-neb* *Qäfo* ***y-all-ä-bbä-te-n*** *zaf*

de-abeille ruche qui-Exist.PR.-3M-LOC-O.3M-ACC arbre

l'arbre sur lequel il y a une ruche d'abeilles

c. *manäQanäQ* *Jämmär-ä*

secouer.INF commencer.ACP-3M

il a commencé à secouer **(issa-20)**

Le locuteur ne prend en compte que l'arbre qui porte une ruche, le reste ne rentre pas en considération et ce n'est pas important même s'il y en avait d'autres. Par contre, en utilisant la structure accomplie, il affirme qu'il y avait bien une ruche à cet endroit là. Avec l'inaccompli, le locuteur exprime son point de vue :

(100) a. *wesha-we-mm* *dämmo* *and* *tä-säql-o*
chien-DET-mm dämmo un PASS-suspendre.GER-3M
quant au chien, un étant suspendu

b. *k-ayy-ä-w*
de-voir-3M-O.3M
qu'il a vu

c. *qäfo* ***yä-mm-i-mäsel*** *nägär lay*
ruche qui-mm-3M-sembler.INAC chose sur
sur une chose qui semble une ruche
[…]

d. *ye-fälleg-at* *Jämmär*
3M-chercher.INAC-O.3F commencer.ACP
il a commencé à la chercher **(mess-20)**

(le chien aussi, de son côté, il a commencé à la chercher, …, sur une chose suspendue qui ressemble à une ruche.)

En employant la relative à l'inaccompli, le locuteur donne son opinion. La chose peut ne pas être une ruche, mais pour lui, ça y ressemble. De même, dans l'exemple ci-après,

l'animal n'est effrayant que du point de vue du locuteur, mais l'animal est bien nommé « souris » :

(101) a. *bä-zzi-n* *gizé* *leJ-u* *märét* *s-i-qoffer*
à-là-ACC moment garçon-DET sol quand-3M-creuser.INAC
à ce moment-là, quand le garçon creuse le sol

b. *and* ***yä-mm-y-as-fära-nna***
un qui-3M-CAUS-effrayer.INAC-et
un, qui fait peur, et

c. ***ayeT*** ***yä-tä-bal-ä*** ***ensesa***
souris qui-MOY-dire.ACP-3M animal
un animal qui s'appelle souris

d. *agäNN-ä*
trouver.ACP-3M
(il) a trouvé **(enda-12)**

(A ce moment-là, en creusant la terre, le garçon a trouvé un animal qui fait peur et qui s'appelle souris.)

Comme dans la négation, *-mm* dans la structure relative à l'inaccompli est grammaticalisée.

1.3. Les choix des locuteurs pour introduire un personnage

Des différents moyens décrits ci-dessus, le présentatif devrait être le plus utilisé pour introduire les personnages principaux comme illustré ci-dessous :

(102) a. *sost* *gwadäNam-occ* *na-ccäw*
trois ami.RECIP-PL COP.PR-3PL
ce sont sont trois amis

b. *leJ* *wesha-nna* *enQurarit* *näbbär-u*
garçon chien-et grenouille Exist.PS-3PL
il y avaient un garçon, un chien et une grenouille **(erm-6)**

(103) a. *and lälit and leJ wesha näbbär-ä-w*
une nuit un garçon chien Exist.PS-3M-O.3M
une nuit, un garçon avait un chien

b. *and enQurarite-**mm** näbbär-ä-w*
une grenouille-**mm** Exist.PS-3M-O.3M
il avait aussi une grenouille **(lili-8)**

Mais, comme nous l'avons vu, les enfants n'introduisent pas vraiment leurs personnages et parlent directement de leurs aventures. Cependant, les exemples ci-dessus montrent que leur performance est indéniable. L'applicatif avec /*bb*/ est aussi une des structures que les enfants maîtrisent assez tôt :

(104) a. *leJ-enna wesha enQurarit Täft-o-bb-accäw*
garçon-et chien grenouille disparaitre.GER-3M-MALEF-O.3PL
un garçon et un chien, une grenouille étant disparue à leur détriment

b. *ye-fëlleg-allu*
3PL-chercher.INAC-3PL
ils cherchent **(ela-6)**

L'introduction des personnages secondaires est plus laborieuse, et fait appel, chez les plus grands, à la structure relative comme illustré ci-dessous :

(105) a. *käzza bähwala enCät mäsl-o-t **yä-näbbär-ä-w** **dekula***
enuiste après bois sembler.GER-3M-O.3M REL-AUX.PS-3M-DET antilope
et après, l'antilope qui lui avait semblé être du bois

[…..]

b. *märoT Jämmär-ä*
courir.INF commencer.ACP-3M
il a commencé à courir **(eli-11)**

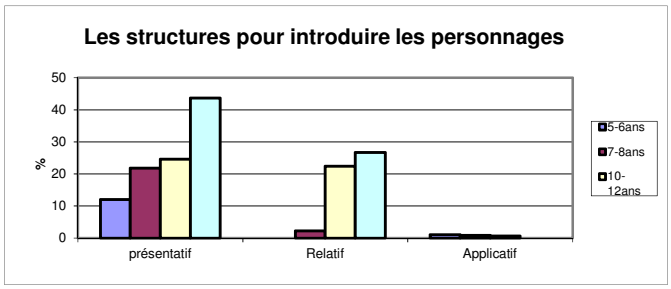
Notons qu'avec la structure relative à l'accompli (sans -*mm*), le garçon avait bien cru qu'il tenait du bois mais pas un cerf.

(106) […]

a.	*bä-mäCärräsha-mm*	*wesT-u*	***yä-näbbärä-cce-w***	***ayeT***
	à-dernier-mm	dans-POSS.3M	qui-Exist.PS-3F-DET	souris
	finalement, la souris qui était à l'intérieur			
	[…]			
b.	*afenCa-we-n*	*mätta-cce-w*		
	nez-DET-ACC	frapper.ACP-3F-O.3M		
	elle lui a frappé le nez		**(robt-12)**	

La figure ci-dessous montre la moyenne des pourcentages des structures employées pour introduire les personnages du récit :

Figure 11 : Moyenne des % des structures pour introduire un personnage.



La structure relative est généralement employée très tôt chez les enfants amharophones[75], mais ce contexte particulier ne leur en donnait pas nécessairement l'occasion puisque l'histoire leur a été imposée à travers les images. Il n'est donc pas étonnant que la structure relative ne soit pas trop employée dans ces groupes. Mais l'emploi du présentatif devait être important. Ce faible pourcentage est dû au fait que les enfants sont rentrés directement dans le discours avant même d'introduire leur personnage estimant que c'est un fait connu de leur interlocutrice.

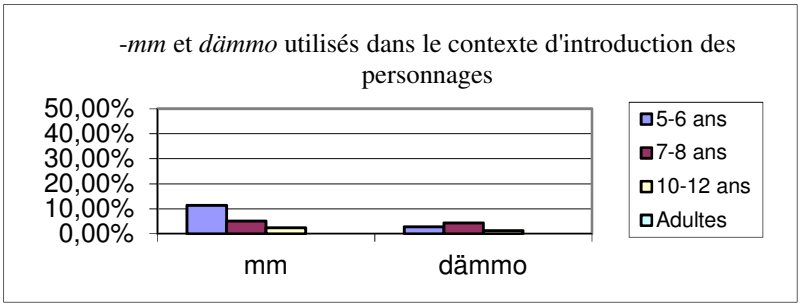
Dans ce qui suit, nous vérifions comment *-mm* et *dämmo* sont intégrés dans la partie introductrice de leurs récits.

[75] Locuteurs d'amharique

1.4. Valeur sémantique de *-mm* et *dämmo* dans un contexte d'introduction des personnages.

Nous savons que la distinction entre une nouvelle et une ancienne information est principalement marquée par la détermination. L'introduction d'un argument se fait normalement par un terme indéfini le désignant sans le spécifier. L'amharique n'a pas d'article indéfini, le nom apparaît le plus souvent nu bien que le marquage par un numéral, ou l'adjectif indéfini *yähonä* (quelconque, un certain) soit possible. Nous savons par ailleurs que *-mm* et *dämmo* délivrent les informations par inférences ; de ce fait, ils ne devraient pas apparaitre dans un contexte inconnu où il n'y a pas encore de référent introduit. Le graphique ci-dessous montre l'emploi de *-mm* et *dämmo* avec les personnages introduits.

Figure 12 Moyennes des % de -mm et dämmo avec les personnages introduits



Les chiffres sont obtenus par rapport au nombre total des clauses avec *-mm* et *dämmo* respectivement.

Ce tableau ne concerne que les arguments marqués de *-mm* et *dämmo*. Mais nous avons observé que globalement, les enfants (majoritairement les plus petits, mais jusqu'à 10-11ans) n'ont pas vraiment introduit leurs personnages, puisqu'ils les ont traités comme connus dès le départ.

Notre corpus montre que dans la partie introductrice, l'emploi de *-mm* et *dämmo* est très restreint. Du point de vue développemental, la différence entre les groupes n'est significative ni pour *-mm* ($F_{(3,54)}$=1,56, NS) ni pour *dämmo* ($F_{(3,47)}$=2,47, NS). Par ailleurs, il est à noter que nous n'avons relevé aucun cas où *dämmo* est apparu avec un argument indéfini.

Dans l'exemple ci-dessous, l'enfant décrit l'image de la première page du livret, il n'a encore pas introduit les personnages :

(107) a. ***leJ-u*** *yä-zaf gend lay watt-o*
enfant-DET de-arbre tronc sur monter.GER-3M
le garçon, étant monté sur un tronc d'arbre

b. *ye-TTar-al*
3M-appeler.INAC-AUX.3M
il appelle

c. ***wesha-wa*** ***dämmo*** *wädä tacc te-mmäläkkät-alläcc*
chien-DET **dämmo**vers bas 3F-regarder.INAC-AUX.3F
quand à la chienne, elle regarde vers le bas **(miki-6)**

dämmo présente des deux personnages en parallèle. Cet emploi est possible parce que les personnages sont introduits comme connus.

Par contre, une fois l'existence d'un personnage posée, il est possible de dire qu'un autre existe **aussi**. De ce fait, *-mm* peut apparaître comme illustré ci-dessous :

(108) a. *and säweyé näbbär-ä*
un homme Exist.PS-3M
il y avait un homme

b. *enQurarit all-ä-w*
grenouille Exist.PR-3M-O.3M
il a une grenouille (litt. Une grenouille existe pour lui)

c. *käzza wesha-**mm*** *all-ä-w*
ensuite chien-**mm** Exist.PR-3M-O.3M
puis, il a aussi un chien **(aysh-10)**

Les trois personnages sont introduits dans leur forme indéfinie. La présence de *-mm* (108)c marque une addition « aussi ». Il est à noter qu'il s'agit tout d'abord de l'existence des personnages. L'expression de « avoir » en amharique marque le possesseur en objet sur le

verbe. L'exemple suivant (109) est différent parce que les personnages sont présentés comme connus puisqu'ils sont déterminés. Toutefois, la valeur additive de *-mm* est le même :

(109) a. *leJet-wa* *enQurarit-wa-n* *t-ay-alläcc*
fille-DET grenouille-DET-ACC 3F-regarder.INAC-AUX
la fille regarde la grenouille

b. *wesha-we-**mm*** *enQurarit-wa-n* *y-ay-al*
chien-DET-**mm** grenouille-DET-ACC 3M-regarder.INAC-AUX
le chien aussi regarde la grenouille **(beth-10)**

Dans ces contextes, toute la partie rhématique, peut rester implicite comme illustré ci-dessous :

(110) a. *leJ-u* *enQulalit-u-n* *eyy-ayy-ä* *näw*
garçon-DET grenouille-DET-ACC PROG-voir-3M AUX.PR
le garçon est en train de regarder la grenouille

b. *wesha-we-**mm***
chien-DET-mm
le chien aussi **(denq-5**)

Dans les deux contextes ci-dessus (109) et (110), *-mm* donne la même instruction ; il s'agit d'un traitement additif « aussi ». *-mm* est un connecteur contextuel, en ce sens qu'il fait la connexion entre deux phrases. En français (Nolke, 1983), comme en anglais (König, 1993), les adverbiaux contextuels ou paradigmatisants tel que « aussi » sont traités comme des particules focalisatrices ou « *Focus Particles* ». Ces adverbiaux se distinguent des adverbiaux de phrase parcequ'ils sont syntaxiquement mobiles, et *peuvent apparaître à toutes les césures majeures de la phrase* ; […] *Sémantiquement, ils introduisent une présupposition sur l'existence d'un paradigme, d'où leur dénomination* (Nolke, 1983 : 3). Nous allons voir tout au long de ce travail que l'interprétation d'un énoncé contenant *-mm* ou *dämmo* ne peut aboutir sans présupposition.

Si toute la partie rhématique peut rester en ellipse avec *-mm*, *dämmo* de son côté, exige une information nouvelle.

1.5. Conclusion

Les enfants introduisent facilement les personnages de leur histoire dans une structure définie parce qu'ils sont conscients qu'ils ne sont pas les seuls à avoir vu le livret qu'ils ont en main. De ce fait, ils considèrent que les personnages sont déjà connus et emploient l'article défini dans une fonction déictique, avant de prendre en considération la situation extralinguistique (Karmiloff-Smith, 1979). Les enfants ont besoin de temps pour maîtriser les relations entre la connaissance mutuelle et l'emploi des articles.

dämmo accompagne généralement un argument topicalisé, c'est-à-dire un référent réintroduit (donc déjà connu), pour introduire une nouvelle situation parallèle à celle de la clause précédente. Il peut être l'équivalent de « Quant à[76] », marqueurs de topicalisation en français (Prévost, 2010). Pour sa part, *-mm* renvoie vers l'amont. Il peut apporter une information supplémentaire par rapport à ce qui a été dit, mais il peut aussi par anaphore validité la totalité du propos de l'énoncé précédent.

2. Valeur sémantique de *-mm et dämmo* dans un contexte de réintroduction des personnages.

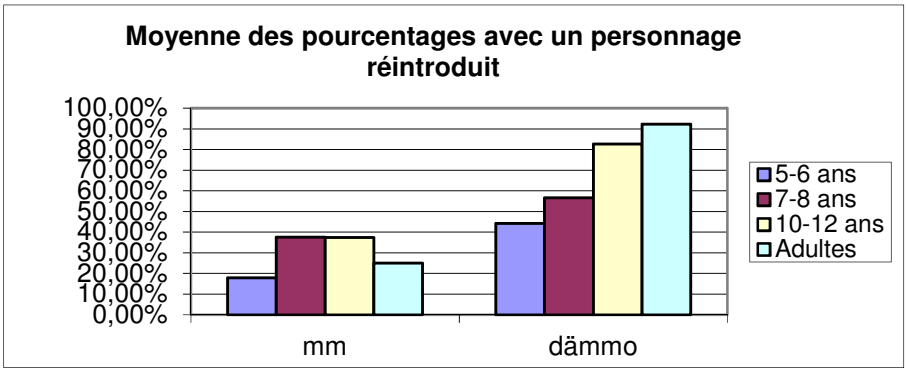
Tout récit met en scène des personnages qui, une fois introduits, sont ré-évoqué au fur et à mesure qu'ils apparaissent dans les séquences. La réactivation d'un argument marque un contraste par rapport à celui de la clause précédente. Elle exige de ce fait un syntagme nominal ou pronominal défini ou un substitut lexical s'y référent ; la cohérence du texte en dépend. *Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte* (Charolles, 1978 : 14). Nous savons qu'en amharique, la position frontale est celle privilégiée pour marquer le contraste (qu'il soit topical ou focal), et que la langue n'a aucune autre marque obligatoire. C'est-à-dire,

[76] « Quant à » : marqueurs de topicalisation en français (Prévost, 2010), mais peu avoir différents emplois.

Cependant, le locuteur a la possibilité d'employer *-mm* ou *dämmo* pour guider son interlocuteur dans la façon d'interpréter le contenu du texte.

Bien qu'ils ne soient pas obligatoires, *-mm* et *dämmo* sont indispensables pour montrer le lien qui unit les phrases. Nous l'avons vu, l'ordre des phrases et le sens que chacune véhicule permettent de comprendre la situation par inférence. Cependant, un texte sans marque de relation entre les phrases qui la composent, peut très rapidement prendre la forme d'un listing. De plus, selon le contexte, certaines structures phrastiques peuvent rendre le texte ambigu, et compliquer l'interprétation du contenu.

Figure 13 : Moyenne des % de -mm et dämmo avec la réintroduction d'un personnage



Les chiffres sont obtenus par rapport au nombre total des clauses avec *-mm* et *dämmo* respectivement.

Du point de vue développemental, nous observons que l'emploi de *dämmo* avec la réintroduction d'un personnage augmente significativement avec l'âge ($F_{(3,47)}$=8,58, p=, 0001). Par contre, l'emploi de *-mm* ne montre rien de significatif ($F_{(3,54)}$=1,47, NS). Il ressort néanmoins que les 7-8 ans et les 10-12 ans en font usage un peu plus souvent.

2.1.La réintroduction avec *dämmo*

La réintroduction d'un argument exige un référent nominal de sorte que l'allocutaire ne perde pas la trame de l'histoire. Comme nous l'avons vu avec l'ordre des mots, c'est principalement la position initiale dans la phrase et l'expression nominale qui dénotent le changement thématique. Pour notre analyse nous ne tenons compte que des arguments réintroduit suivis de *dämmo* comme l'exemple ci-dessous :

(111) a. *käzza* *leJ-u* *eyyä-Tär-a-t* *näw*
ensuite garçon-DET PROG-appeler-3M-O.3F AUX.PR
ensuite, le garçon est en train de l'appeler

b. *wesha-w* ***dämmo*** *gonbäs bel-o*
chien-DET **dämmo** baisser AUX.GER-3M
quand au chien, il se penche (litt. étant abaissé)

c. *eyy-ayy-ä* *näw*
PROG-regarder-3M AUX.PR
(et) il regarde (litt. est en train de) **(tsio-8)**

La présence de *dämmo* permet de comprendre que les actions des deux personnages sont différentes mais parallèles. Mais les actions peuvent aussi être identiques comme illustré ci-dessous :

(112) a. *käzza* *leJ-u* *y-ayeT* *gudgwad* *ga* *hon-o*
après garçon-DET de-souris trou à.côté être.GER-3M
après, le garçon, étant à côté d'un trou de souris

b. *mäCoh* *Jämmär-ä*
crier.INF commencer.ACP-3M
(il) a commencé à crier

c. *wesha-w* ***dämmo*** *yä-neb* *Qäfo* *wesT* *ye-Coh-al*
chien-DET dämmo de-abeille ruche dans 3M-crier.INAC-3M
quant au chien, il crie dans une ruche d'abeilles **(miki-6)**

Bien que le garçon et le chien crient, tous les deux, *dämmo* signale une information nouvelle : l'un crie dans un trou, tandis que l'autre, dans la ruche. Dans ce contexte, l'information commune peut être élidée comme illustré ci-dessous :

(113) a *leJ-u* *ezzih* *wesT* *eyy-ayy-ä*
garçon-DET ici dans PROG-voir-3M
the garçon regarde là-dedans (Litt. en regardant)

b *wesha-wa* ***dämmo*** *ezzi wesT* *märäb wesT*
chien-DET **dämmo** ici dans filet dans
quand à la chienne, ici, dans le filet (elle regarde) **(yar-8)**

dämmo marque le topique contrastif pour avertir un changement dans le déroulement du récit. Si l'action est identique, les circonstances doivent changer ou inversement. Dans tous les cas, une information nouvelle est exigée. Généralement, les faits décrits dans les phrases juxtaposées sont simultanés. Chez les jeunes, il peut aussi ne dénoter que la séquentialité comme illustré ci-dessous :

(114) a. *wesha-w* ***dämmo*** *Tärmus* *wesT* *y-ay-al*
chien-DET **dämmo** bouteille dans 3M-regarder.INAC-AUX
et le chien regarde dans la bouteille

b. *yä-llä-cce-mm*
NEG-Exist.PR-3F-NEG
il n'est pas là

c. *leJ-u* ***dämmo*** *Camma* *wesT* *y-ay-al*
garçon-DET **dämmo** chaussure dans 3M-regarder.INAC-AUX
et le garçon regarde dans la chaussure

d. *yä-llä-cce-mm*
NEG-Exist.PR-3F-mm
elle n'est pas là **(erm-6)**

Les actions des différents personnages sont présentées comme si chacun attendait le résultat de l'autre pour continuer la recherche. Chacun, à son tour, cherche à différents endroits. Dans d'autres contextes, l'emploi de *dämmo* semble arbitraire :

(115) a. *endä-zzih* *« enQurarit* *enQurarit »* *y-el-al*
comme-ça grenouille grenouille 3M-dire.INAC-i3M
il dit « grenouille, grenouille » comme ça (il=le chien)

b. *leJ-u* ***dämmo*** *enQurarit* *s-i-l*
garçon-DET **dämmo** grenouille quand-3M-dire
le garçon, quand il dit grenouille (le garçon à son tour/lui aussi)

c. *ayeT-wa* *mätt-a*
souris-DET venir.GER-3F
la souris étant venue

d. *afenCa-w-en* *nekkes* *adärrägä-cce-w*
nez-POSS.3M-ACC mordre brusquement AUX-3F-O.3M
elle lui a mordu le nez brusquement **(erma-6)**

Les deux personnages appellent tous les deux leur grenouille. Normalement, quand deux phrases ont le même contenu sémantique, *-mm* est plus à même de les relier, puisque *dämmo* exige un supplément d'information. L'emploi de dämmo dans la phrase ci-dessus, montre que l'enfant est préoccupé par la progression de son récit, il s'en sert comme marqueur de chronologie.

Avec *dämmo*, l'histoire avance. Quelles que soient la quantité ou la qualité de l'information, tous les locuteurs en font plutôt bon usage, en enrichissant leur texte tout au long de sa progression.

2.2. La réintroduction avec *–mm*

En ce qui concerne *-mm, ce* n'est pas tant l'information nouvelle qui attire l'attention mais plutôt le fait qu'il y ait nécessairement quelque chose de commun avec ce qui précède comme dans l'exemple ci-dessous :

(116) a. *ye-TTarr-al* *leJ-u*
3M-appeler.INAC-AUX.PR garçon-DET
le garçon appelle

b. *wesha-we-**mm*** *Tärmus* *wesT* *hon-o*
chien-DET-**mm** bouteille dans Être.GER-3M
le chien aussi, étant dans la bouteille

c. *ye-TTarr-al*
3M-appeler.INAC-AUX.PR
il appelle **(tsio-8)**

Même s'il y a une information en plus concernant le chien (on sait où il se trouve au moment où il appelle), en choisissant *-mm* et non *dämmo*, l'important pour le locuteur est d'informer que les deux personnages font la même chose. Avec *dämmo,* il mettrait l'accent sur le changement de lieu. Les enfants emploient souvent *-mm* ou *dämmo* pour lier les propositions à l'intérieur d'une phrase comme illustré ci-dessous :

(117) a. *kä-zza bähwala leJ-u s-i-wäTa*
ensuite après garçon-DET quand-3M-sortir.INAC
puis après, quand le garçon sort

b. *wesha-we-**mm** mäwTat ye-fälleg-al*
chien-DET-**mm** sortir.INF 3M-chercher.INAC-AUX
le chien aussi veut sortir **(sami-6)**

Les phrases reliées peuvent aussi être simples comme ci-dessous :

(118) a. leJet-wa lä-mäwräd eyy-assäb-äcc näw
fille-DET pour-descendre.INF PROG-penser.ACP-3F AUX.PR
la fille veut descendre (litt. est en train de penser à)

b. **wesha-we-mm** abrw-at l-i-wärd eyy-assäb-ä näw
chien-DET-**mm** avec.3F pour-3M-descendre PROG-penser-3M AUX.PR
le chien aussi veut descendre avec elle **(beth-10)**

Chez les enfants de 7 à 12 ans, l'emploi de -mm peut être imprécis ou fautif. Dans l'exemple ci-dessous (119), nous sommes obligés de comprendre que le chien court parce que, lui aussi est effrayé par le hibou :

(119) a. *käzziya-mm kä-zaf-u wesT and amora beQ se-tt-el*
après-mm de-arbre-DET dans un vautour surgir quand-3F-AUX
et après, de l'arbre, quand un vautour est sorti brusquement

b. *leJ-u bä-denegaTé wädäQ-ä*
garçon-DET par-fayeur tomber.ACP-3M

le garçon est tombé de frayeur

c *wesha-we-**mm*** *bä-denegaTé* *märoT* *Jämmär-ä*
chien-DET-**mm** par-fayeur courir.INF commencer.ACP-3M
le chien aussi a commencé à courir de frayeur **(ted-12)**

Mais il arrive que les phrases soient reliées avec *-mm* alors qu'elles ne partagent rien en commun, comme illustré ci-dessous :

(120) *a.* *käzza* *ayeT-wa* *te-mäTa-nna*
ensuite souris-DET 3F-venir.INAC-et
ensuite, la souris vient, et

b. *leJ-u-n* *te-bwaCerä-w-alläc*
garçon-DET-ACC 3F-griffer.ACP-O.3M-AUX
(elle) griffe le garçon

c. *wesha-we-**mm*** *zaf-u-n* *bä-mannäQanäQ*
chien-DET-**mm**arbre-DET-ACC par-secouer.INF
le chien (aussi), en secouant l'arbre

d. *yä-tän-TäläTäl-ä-we-n*
qui-PASS-suspendre.ACP-3M-DET-ACC
celui qui est suspendu

e. *y-a-wärd-al*
3M-CAUS-descendre.INAC-AUX
il fait descendre **(hana-12)**

Les deux informations concernant le chien et le garçon n'ont aucun lien. D'une part, la souris griffe le garçon ; et d'autre part, le chien secoue l'arbre et fait tomber la ruche. Les mêmes difficultés apparaissent dans l'exemple qui suit :

(121) a. ezziga dämmo eQa-w-en endä-zzi s-i-aräg
ici dämmo objet-DET-ACC comme-ça quand-3M-faire.INAC
et ici, quand il fait comme ça (avec) la chose

b. yä-llä-cce-mm
NEG-Exist.PR-3F-mm
elle n'est pas là

c. wesha-we-mm enten wesT gäbt-o
chien-DET-mm truc dans entrer.GER-3M
et le chien, étant rentré dans quelque chose

d. enten s-i-l
truc quand-3M-AUX
quand il « shtrouphe » **(ted-8)**

Nous n'observons cette confusion que chez les 7-8 ans et les 10-12 ans. Les tout petits jonglent entre *-mm* additif qu'ils semblent maîtriser, et *dämmo* contrastif. Quant aux adultes, qui produisent plus de phrases longues et complexes, *-mm* et *dämmo* peuvent se combiner comme illustré ci-dessous :

(122) a. *gudgwad* *wesT* *leJ-u* *s-i-TTärr-at*
trou dans garçon-DET quand-3M-appeler-O.3F
quand le garçon l'appelle dans le trou

b. *wesha-we-**mm*** ***dämmo*** *and* *tä-säQl-o*
chien-DET-**mm** **dämmo** un PASS-suspendre.GER-3M
le chien aussi, de son côté ; une, étant suspendue

c. *k-ayy-ä-w*
de-voir-3M-O.3M
qu'il a vue

d. *Qäfo* *yä-mm-i-mäsel* *nägär* *lay*
ruche yä-mm-3M-sembler.INAC chose sur
sur une chose qui semble une ruche

e. *eyyä-dägagäm-ä* *eyyä-Coh-ä*
PROG-répéter-3M PROG-crier-3M
en répétant en criant

f. *ye-fälleg-at* *Jämmär*
3M-chercher.INAC-O.3F AUX.commencer
il a commencé à la chercher (**mess-20)**

Cette stratégie de combinaison permet aux adultes d'organiser les informations de sorte que le *-mm* rappel ce qu'il y a en amont (le garçon appelle, le chien aboie), et *dämmo* dirige vers l'aval et apportent une nouvelle information le chien a commencé à chercher).

2.3. Conclusion

Dans un contexte de réintroduction d'un argument, le choix de *-mm* et *dämmo* n'est pas arbitraire. Quand la partie contenant l'un ou l'autre connecteur, contient une information ancienne **et** une nouvelle, le choix dépend de l'intention communicative du locuteur, c'est-à-dire sur l'information qu'il veut que son interlocuteur retienne. Quand l'information est entièrement nouvelle, *dämmo* est employé pour marquer un contraste entre deux situations. Il indique que les deux événements sont parallèles ou simultanés. Mais quand le contenu des phrases adjacentes est identique, alors *-mm* est privilégié ; des deux phrases ont le même propos.

La valeur contrastive de *dämmo* et celle additive ou expansive de *-mm* sont acquises tôt. Il n'est pas étonnant que *dämmo* soit largement représenté, étant donné que les activités des personnages principaux sont souvent décrites en parallèle. Cela est encore plus vrai chez les adultes, qui racontent l'histoire par rapport au binôme chien/garçon, raison pour laquelle le résultat de notre corpus montre une courbe nettement évolutive avec l'âge pour *dämmo*. Si l'emploi de *dämmo* semble plutôt satisfaisant dans l'ensemble, il n'en est pas de même pour *-mm,* puisque les 7-8 ans et 10-12 ans l'emploient entre deux phrases qui n'ont rien de commun comme illudtré dans l'exemple ci-dessous :

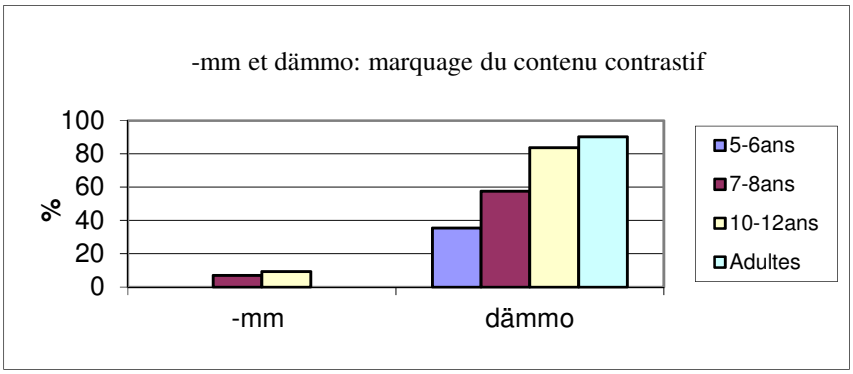
(123) a. leJeyä-w and gudgwad ageNt-o
garçon-DET un trou trouver.GER-3M
le garçon, ayant trouvé un trou
[…]

b. käzza endägäna tä-naddäd-ä
ensuite encore MOY-brûler-3M
ensuite, il s'est encore énervé

c. wesha-we-mm yähonä zaf anäQanäQ-ä
chien-DET-mm quelconque arbre secouer.ACP-3M
(et) le chien a secoué un arbre **(Lili-8)**

Comme le montre la figure ci-dessous, du point de vue développemental, les deux groupes intermédiaires, de 7-8 ans et 10-12 ans, utilisent *-mm* significativement plus souvent ($F_{(3,52)}$ = 4,73, p<.0054) que les plus petits et les plus grands, en contexte de réintroduction.

Figure 14 : Moyenne des % de -mm : marquage du contenu contrastif



Le groupe de 7 à 12 ans fait un suremploi de *-mm* que nous pouvons qualifier de *mimation*. Ils ont bien saisi sa fonction additive, mais ne maîtrisent pas encore toutes les exigences de *-mm*. Quand le contenu des phrases adjacentes n'a rien de commun, *-mm* ne semble pas être approprié, sauf dans les cas où l'omniprésence du thème global du texte le permet. *-mm* demande un travail de mémoire. Les enfants de 5-6 ans, en font un usage peut être limité au sens de « aussi » et « encore », mais distinct.

3. Valeur sémantique de *-mm et dämmo* dans un contexte de maintien des personnages.

Une fois introduit, le thème peut être le même jusqu'à l'apparition d'un nouveau. Le topique maintenu et celui qui garde son rôle dans les clauses successives. Généralement, un thème continu (dans le prolongement de la proposition) est repris par un pronom. Nous savons que le verbe amharique porte la marque morphologique de son sujet, le maintien d'un argument dans le discours se réalise donc simplement avec le sujet nul (SN) ou l'anaphore zéro. Cependant, certains contextes (où le référent est maintenu par séléction[77]) exige la nominalisation comme illustré dans l'exemple ci-dessous, où le garçon et le chien recherchent leur grenouille ensemble :

(124) *[…] (*le garçon et le chien)

a. *wädä* *Caka* *ye-T-Täggal-u*
vers forêt 3PL-MOY-approcher.INAC-3PL
ils avancent vers la forêt

b. *bä-mm-i-T-Täg-u-bb-ät* *gizé*
au-mm-3PL-MOY-approcher-3PL-LOC-DET moment
au moment où ils s'en approchent

c. ***leJ-u*** *yähonä* *gudgwad* *ayt-o*
garçon-DET quelconque trou voir.GER-3M
le garçon, ayant vu un trou

d. *mäTarat* *Jämmär-ä*
appeler.INF commencer.ACP-3M
il a commencé à appeler **(ermi-20)**

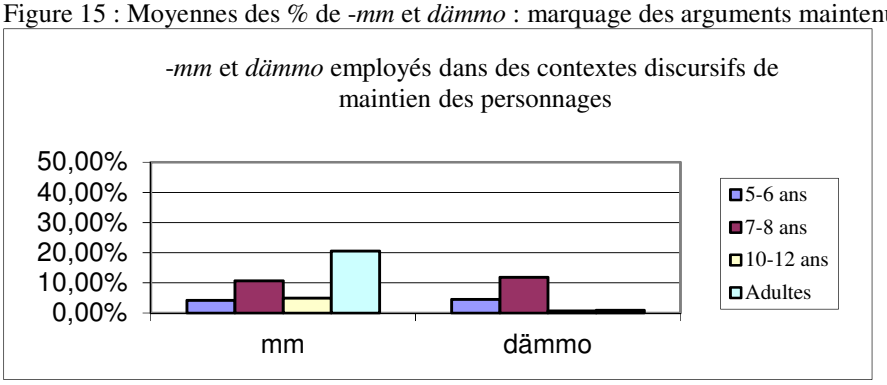
En (124)d, le garçon est maintenu nominalement et mis en exergue par sélection. Cette nominalisation est nécessaire et même obligatoire puisqu'elle lève l'ambigüité. « Le garçon » peut être traité à la fois comme le focus (puisqu'il a été sélectionné parmi d'autres) et le topique de la phrase (puisque c'est de lui qu'il va s'agir). Dans les deux cas, sa position à l'initial est suffisamment informative que l'adjonction de *-mm* ou *dämmo* n'est pas

[77] Nous l'avons noté Mpr « maintien avec précisison » dans notre méthodologie.

obligatoire. Mais le narrateur d'un récit éprouve souvent le besoin de mettre certains éléments en relief, de façon à capter l'attention de l'allocutaire.

La figure ci-dessous montre la proportion de *-mm* et *dämmo* dans un contexte discursif de maintien de la référence dans notre corpus :

Figure 15 : Moyennes des % de *-mm* et *dämmo* : marquage des arguments maintenus



Les chiffres sont obtenus par rapport au nombre total des clauses avec *-mm* et *dämmo* respectivement.

Dans une perspective développementale, les statistiques montrent que le groupe de 7-8 ans emploie significativement plus souvent ($F_{(3,47)} = 2{,}98$, p=.04) *dämmo* dans le maintien d'un personnage. Par contre, l'emploi de *-mm* est proportionnellement le même ($F_{(3,54)}$ = ,452, *NS*) chez tous les sujets.

3.1.Le maintien avec *dämmo*

Nous savons que *-mm* et *dämmo* n'interviennent que sur un argument nominal ou pronominal. Par ailleurs, nous savons aussi qu'en l'amharique le sujet maintenu est marqué morphologiquement sur le verbe et n'a pas besoin de reprise, sauf dans le cas où le référent initial est pluriel et qu'il y a besoin de faire un choix, une sélection, comme illustré ci-dessus. Dans l'exemple ci-dessous, les deux arguments (agent et patient) (125)a sont repris ensemble en (125)b accompagnés de *dämmo* :

(125) a. *leJ-u* *wesha-we-n* *aqf-o-t*
garçon-DET chien-DET-ACC serrer.GER-3M
le garçon ayant serré le chien

b. *weshaw-enna* *leJ-u* ***dämmo*** *abräw* *eyyä-héd-u*
chien-DET-et garçon-DET **dämmo** ensemble PROG-marcher.ACP-3PL

et le chien et le garçon marchant ensemble **(add-10)**

Dans ce contexte, le chien change de statut, passant de patient à sujet. Il est donc saillant puisque présent avec le garçon qui le porte (125)a. La suite montre l'évolution de l'histoire pour lequel l'ordre des phrases est suffisamment informatif. La première difficulté de ces énoncés relève du fait que les deux propositions n'ont pas de verbes finis. Le gérondif[78] (125)a, comme le progressif (125)b ont nécessairement besoin d'un auxiliaire pour former une proposition finie, sans quoi ils restent des subordonnés. Dans cette optique, la reprise nominale dans la même phrase relève de la redondante. D'autre part, si nous analysons ces propositions séparément, *dämmo* parce qu'il a pour rôle de montrer le contrast entre deux situations de niveaux comparables, devient incohérent puisque dans une situation de maintien, les nouvelles informations ne font que progresser l'histoire. Il n'y a là ni changement de topique, ni des actions qui s'exluent l'une l'autre, même si elles sont différentes. L'emploi de *dämmo* montre que le locuteur n'est pas dans la narration mais dans la description d'images, ce qui donne l'effet d'un « listing ».

Dans l'exemple ci-dessous, le sujet est maintenu avec un statut différent. En (126)f le chien est rétrogradé parce qu'il est repris en objet, mais le thème de l'énoncé est implicitement maintenu sur le verbe :

(126) […]

a. ezza ga and enCät nägär ayy-u
là côté un bois chose voir.ACP-3PL
là-bas, ils ont vue quelque chose comme du bois

b. enna wesha-we-n **dämmo** "wess" al-ä-w
et chien-DET-ACC **dämmo** « shuut » dire.ACP-3M-O.3M
et **au chien**, il lui a dit « shuut » **(erma-6)**

La première difficulté pour la compréhension de cette séquence, est qu'on ne sait pas qui a fait « shut » (126)b. L'agent sélectionné devrait être nominalisé. Si l'on accepte que ce soit le grarçon, alors *dämmo* ne semble pas approprié. Il est ambigu puisqu'il laisse supposer

[78] Nous n'avons pas abordé le développement du temps et de l'aspect verbal. Cependant nous avons observé que jusqu'à 10-11 ans et même un peu au-delà, les enfants se contentent de l'aspect sans toutefois situer les événements dans le temps. Nous sommes conscientes que le développement de l'aspect verbal en amharique mérite d'être exploré, de même que ce travail serait d'autant plus complet.

que le garçon a déjà fait autre chose avant, et ce n'est pas ce qui est dit dans la clause précédente. *dämmo* est utilisé comme un élément de concaténation, l'enfant structure son récit en fonction des images qu'il a devant lui et qu'il décrit en pensant que son interlocuteur est à même d'interpréter la situation.

De même, dans l'exemple ci-dessous, *dämmo* ne semble pas être à sa place, d'autant que les actions décrites dans les différentes clauses sont les mêmes :

(127) *[…]* (le chien et le garçon)

a. *ezziga dämmo gudgwad wesT l-i-ay-u-at näw*
ici dämmo trou dans pour-3PL-voir.INAC-3PL-O.3F AUX.PR
et ici, ils vont la chercher dans un trou

b. *wesha-w* ***dämmo*** *zaf lay y-all-ä-we-n eQa*
chien-DET **dämmo**arbre sur qui-Exist.PR-3M-DET-ACC objet
et le chien, l'objet qui est sur l'arbre

c. *eyy-ayyä näw*
PROG-voir.ACP-3M AUX.PR
il est en train de regarder **(ted-8)**

Le chien (127)b est sélectionné parmi les réfférents de la phrase adjacente (127)a. La nominalisation lève l'ambigüité. Mais il n'y a pas de contraste qui appelle l'emploi de *dämmo*. De plus, les actions décrites sont identiques. *dämmo* est encore moins acceptable quand le référent est maintenu à l'identique comme illustré ci-dessus :

(128) a. *wesha-w eswa-n enQurarit-wa-n eyy-ayy-ä*
chien-DET elle-ACC grenouille-DET-ACC PROG-regarder-3M
le chien regarde, elle, la grenouille

b. *wesha-w* ***dämmo*** *eyyä-roT-ä*
chien-DET dämmo PROG-courir-3M
et le chien en train de courir (en courant) **(yar-8)**

Par contre, dans l'exemple suivant (129), où l'argument est aussi maintenu par sélection, *dämmo* peut être acceptable :

(129) […] (le garcon et le chien)

a. *läkas* *weha* *wesT* *wädQ-äw* *norwal*
en.fait eau dans tomber.GER-3PL AUX.PR
au fait, ce fut dans l'eau qu'ils étaient tombés

b. *enna* *leJ-u* ***dämmo*** *wana* *ye-cel* *selä-näbbär*
et garçon-DET **dämmo** natation 3M-pouvoir.INAC car-AUX.PS
(et) le garçon, comme il savait nager

c. *wesha-we-n* *yez-o-t*
chien-DET-ACC tenir.GER-3PL-O3M
ayant porté le chien

d. *wäTT-a*
sortir.ACP-3M
il est sorti **(medh-25)**

dämmo est employer pour marquer la progression du texte.

3.2. Le maintien avec *-mm*

Pour attirer l'attention de l'auditoire, un des procédés des plus efficaces est la répétition. Nous savons que l'amharique peut se passer des pronoms explicites du fait que le verbe porte les indices des personnes en genre et nombre, de même que les indices de temps, aspect et mode. Nous l'avons vu, la présence du pronom exprimé marque une emphase, sinon une redondance. Le morphème *-mm* marque une emphase sans pour autant être spécialisé dans le marquage du topique ou du focus contrastifs, pour qui l'amharique réserve la place initiale. Cependant, nous pouvons avoir deux contextes presque identiques où l'argument sélectionné peut rester nu (130)b quand l'autre (131) est rehausé de *-mm* comme illustré ci-dessous :

(130) a. *wesha* *enQurarit-enna* *and* *leJ* *naccäw*
chien grenouille-et un garçon être.PR.3PL
ce sont un chien, une grenouille et un garçon

b. **ennäsu** bäTam gwadäNam-occ näbbär-u
eux très ami.RECIP-PL être.P-3PL
eux sont de très grands amis **(feqe-25)**

(131) a. selä sost gwadäNam-occ näw
de trois RECIP.ami-PL c'est
c'est à propos de trois amis

b. **ennässu-mm** leJ wesha enQurarit näbbär-u
eux-**mm** garçon chien grenouille être.PS-3PL
ceux là étaient un garçon, un chien, une grenouille **(habt12)**

Si la position initiale suffit pour marquer la saillance d'un argument (130)b, le locuteur peut choisir de le renforcer en y ajoutant *-mm* (131)b et le rendre exaustif (ces amis là). Dans d'autre contexte, *-mm* intervient pour marquer une expansion comme illustré ci-dessous :

(132) a. leJet-wa bä-mäskot t-ay-alläcc
fille-DET par-fenêtre 3M-regarder.INAC-AUX
la fille regarde par la fenêtre

b. **wesha-w** Tärmus wesT fit-u gäbt-o
chien-DET bouteilledans visage-POSS.3M entrer.GER-3M-AUX
le chien, son visage étant entré dans la bouteille

c. **ess-u-mm** eyy-ayy-ä näw
lui-mm PROG-regarder.ACP-3M AUX.PR
lui aussi est en train de regarder **(beth-10)**

Le chien, réintroduit en (132)b, est maintenu dans la clause suivante par un pronom indépendant *essu* « il/lui ». *-mm* relie l'ensemble de la phrase à la précédente. Nous avons analysé le maintien de la référence d'une clause à l'autre, mais comme nous l'avons vu, *-mm* et *dämmo* relient des phrases. *-mm* (132)c apporte une valeur expansive « aussi ». Dans d'autres contextes, le maintien est réalisé par la reprise nominale du référent comme illustré ci-dessous :

(133) […] (la ruche tombe)
a. *kä-wesT-u* *yä-näbbär-u-t* ***neb-occ***

de-dans-POSS.3M qui-Exist.PS-3PL-DET abeille-PL
les abeilles qui étaient dedans

b. *ye-wäTa-llu*
3PL-sortir.INAC-AUX
(elles) sortent

c. ***neb-occ-u-mm*** *akababiy-accäwe-n* *lä-mäkälakäl* *bel-äw*
abeille-PL-DET-**mm** voisinage-POSS.3PL-ACC pour-protéger.INF AUX.GER-3PL
Ces abeilles, voulant protéger leur voisinage

d. *wesha-we-n* *eyyä-näddäf-u*
chien-DET-ACC PROG-piquer.ACP-3PL
en piquant le chien

g. *y-abbarrer-u-t-al*
3PL-chasser.INAC-3PL-O.3M-AUX
elles le chassent **(mahd-25)**

Il est à remarquer qu'en (133)c notre traduction, influencée par la présence de *-mm*, s'est porté sur un démonstratif. En effet, l'article défini en amharique s'emploie dans un contexte sémantiquement défini, il restitue un cadre à l'intérieur duquel le repérage du référent est possible mais ne renvoie pas nécessairement au contexte particulier de l'énonciation.

A côté de la définitude sémantique, la typologie des emplois de l'article défini de Hawkins (1978), Löbner (1985) fait apparaître la définitude pragmatique. Il est question de définitude pragmatique quand le syntagme nominal introduit par l'article défini dépend sans équivoque du contexte spécifique de son énonciation. Ainsi, la présence de *-mm* dans l'exemple cité ci-dessus renforce l'article et le rend tributaire de son contexte d'emploi. Le besoin qui déclenche cette forme est donc de nature pragmatique (Traugott & Dasher, 2002). Les locuteurs l'utilisent pour capter l'attention. Le groupe des 5-6 ans emploie convenablement *-mm* quand il est additif ; par contre, nous observons un effet de « mimation » chez les 7-8 et 10-12 ans comme illustré dans les exemples ci-dessous :

(134) a. *käzziya-mm* *leJ-u* *bä-ferhat* *tolo* *tä-näst-o*
ensuite- mm garçon-DET par-frayeur vite MOY-lever.GER-3M
ensuite, effrayé, le garçon s'est relevé rapidement

b. *märoT* *Jämmär-ä*
courir.INF commencer.ACP-3M
et a commencé à courir

c. *leJ-u-**mm*** *käzza* *bähwala* *dengay* *lay* *Qom-o*
garçon-DET-**mm** ensuite après pierre sur debout.GER-3M
et puis après, le garçon (mm) étant debout sur une pierre

d. *maTTarat* *Jämmär-ä*
appeler.INF commencer.ACP-3M
a commencé à appeler **(ted-12)**

Le thème de toutes les propositions ci-dessus est le garçon. La reprise nominale, de même que la présence de *-mm* peut nuire à la cohérence du texte.

3.3. Conclusion

Le maintien d'un argument en amharique n'a normalement pas besoin de reprendre la référence nominale ou pronominale plein, la morphologie verbale étant suffisamment explicite. Cependant, dans la narration, où le locuteur a souvent tendance à vouloir attirer l'attention de son auditoire, le meilleur procédé est la répétition du référent.

dämmo marque un référent déjà contrasté par sa position et sa désignation, pour avertir que les actions décrites se déroulent en parallèle. Il n'a normalement pas sa place quand le référent est maintenu. *-mm* marque aussi un référent déjà contrasté, mais sa fonction est d'ancrer l'énoncé dans la situation, il marque l'exclusivité. La visée de la focalisation (Nolke, 1997) dénote l'unique élément d'un ensemble d'alternatives qui rend la proposition vraie (Godard & Marandin, 2007).

Globalement, il y a une sur-utilisation de *-mm* chez les 7-8 et 10-12 ans, qu'il est possible de qualifier de « *mimation* ». Ils ont certainement compris que l'emploi de *-mm* n'est pas seulement de marquer des ajouts, mais ne maitrise pas encore les contraintes et les règles d'usage. Les 5-6 ans, bien que l'emploi de *-mm* leur est accessible, ne sont pas encore en mesure de comprendre son concept. L'enfant retient progressivement les valeurs et le sens véhiculé par les formes liguistiques de sa langue, principalement grâce à l'expression et l'échange avec sa communauté.

4. Valeur sémantique de -*mm et dämmo* dans un contexte de promotion des personnages

Le garçon et le chien de l'histoire en images « *frog where are you ?* » rencontrent plusieurs protagonistes au cours leur périple. Ces personnages sont tous plus ou moins dynamiques dans les séquences où ils apparaissent, et chacun change de statut d'un événement à l'autre. De ce fait, le thème se renouvelle constamment.

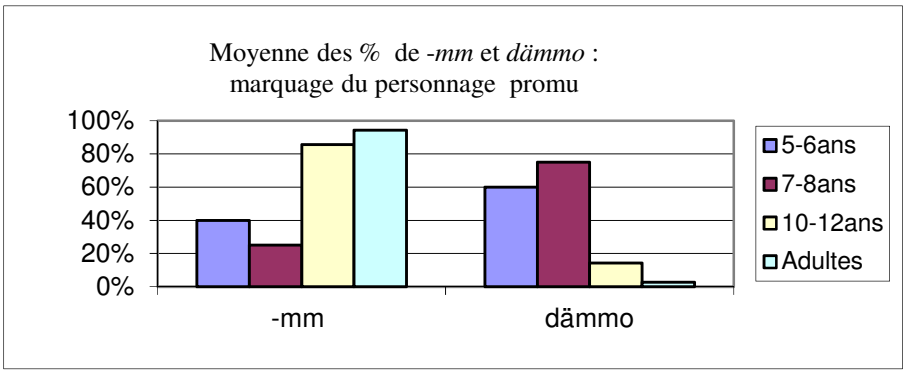
Nous avons vu que le maintien d'un argument peut se faire à l'identique, mais aussi par dissociation quand le thème est pluriel et qu'un seul argument est sélectionné. Le point commun avec la promotion est que le thème concerné est présent dans la clause adjacente. Le maintien par sélection choisit parmi les arguments de la partie thématique en gardant le même statut, tandis que le topique promu est celui qui se trouvait dans la partie rhématique et qui change de statut en passant d'objet/patient à sujet/agent dans la clause suivante. Il est alors le nouveau sujet, mais il ne peut s'agir d'une réintroduction, nous ne pouvons donc pas le traité comme un changement de topique « *topic shift* » étant donné que l'argument concerné est déjà saillant. Le focus sélectif « *selective Focus*[79] » sélectionne un élément dans un ensemble posé ou connu.

Deux propositions peuvent être reliées par juxtaposition, par coordination ou subordination.

Le lien qu'ils entretiennent est incontestablement fort quand elles ont des éléments en commun. Le choix des mots, de même que l'aspect et le temps des verbes apportent des informations très importantes. En amharique, les marqueurs -*mm* et *dämmo* sont hautement informatifs quand ils relient deux propositions indépendantes et juxtaposées. La reprise nominale ou pronominale n'est pas toujours exigée selon le contexte, mais elle est obligatoire si on veut montrer l'unité mise en relief. La figure ci-après montre le pourcentage de *mm* et *dämmo* relevée dans le contexte de promotion des personnages, de notre corpus. Les chiffres sont obtenus par rapport au nombre de clauses avec -*mm* et *dämmo* dans la promotion.

[79] "*when the Focus information selects one item from among a presupposed set of possible values*." (Dik et al., 1981: 62).

Figure 16 Moyenne des % de -mm et dämmo avec la promotion d'un personnage



Au niveau développemental, les plus jeunes (5-6 ans et 7-8 ans) utilisent significativement plus *dämmo* ($F_{(3,28)}$ = 7,95, p=.0005) dans un contexte de promotion d'un personnage. Concernant *-mm*, c'est chez les plus âgés (10-12 ans et adultes) que son emploi est significatif.

4.1. La promotion avec *dämmo*

Nous savons que la proposition contenant *dämmo* marque nécessairement un contraste avec celle qui la précède. Dans un contexte de promotion, il ne peut y avoir de contraste thématique puisque le nouveau « thème » est déjà saillant. Dans l'exemple ci-dessous, *dämmo* ne relie pas deux phrases mais deux propositions d'une même phrase :

(135) […] il s'agit de la scène où le garçon est sur le dos du cerf

a. *lek* *l-i-wäga-w* ***s-i-l***
juste pour-3M-piquer.INAC-O.3M quand-3M-AUX.PR
juste quand il allait l'encorné

b. *leJ-u* ***dämmo*** *wäddäQ-ä*
garçon-DET **dämmo** tomber.ACP-3M
le garçon (quant à lui) est tombé **(heli-5)**

L'argument en **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**e est promu pour devenir le sujet de la proposition. Pour le contexte, on peut supposer que la chute du garçon est due au

mouvement du cerf décrit dans la clause précédente, mais la présence de *dämmo* est ambigüe. On peut comprendre que d'un côté, le cerf fait un mouvement ; et de l'autre le garçon tombe sans raison. *dämmo* présente les deux actions comme distinctes. De même dans l'exemple suivant, on pourrait comprendre que pendant que le chien cherche, les abeilles s'énervent, puisque *dämmo* permet d'apporter d'autres éléments par rapport à ce qui a été dit avant, mais n'insiste pas sur son effet :

(136) a. *wesha-w* *neb-u* *wesT* *s-i-fälleg*
chien-DET abeille DET dans quand-3M-chercher

quand le chien cherche dans l'abeille

b. *neb-u* ***dämmo*** *tä-naddäd-ä*

abeille-DET **dämmo** MOY-énerver-3M

l'abeille, quand à elle, s'est énervée **(pam-7)**

La présence de *dämmo* fait que les deux événements soient vus en parallèle. Dans ce contexte, il semble affaiblir la valeur causale exprimée par « quand » qui aurait pu être plus satisfaisant à lui seul à cet endroit-là. En effet, /*se-*/ « quand », ainsi que le gérondif permettent d'établir une relation interprétable en termes de causalité. Ils peuvent apporter un sens causal puisqu'ils peuvent marquer une relation de simultanéité. Selon le contexte, la contiguïté aussi peut imposer une relation causale.

Dans un contexte de promotion des personnages, ce n'est pas tant *dämmo* mais plutôt l'ordre des événements et le temps des verbes qui permettent d'inférer une situation de cause et de conséquence. *dämmo* fait avancer l'histoire et ne fait pas appel au passé pour comprendre la situation en cours. *-mm* semble être l'élément qui impose une contrainte sur l'interprétation des événements.

4.2. La promotion avec *-mm*

Dans le contexte de promotion référentiel, la relation entre les phrases concerne souvent une relation de cause/raison/conséquence etc…. Le morphème *-mm*, qui lie l'événement à celui qui est en amont, est celui qui pointe la cause puisque celle-ci se trouve toujours avant la conséquence comme illustré ci-dessous :

(137) a. *and gugut wätt-a*
une chouette sortir.GER-3F
une chouette étant sorti

b. *t-as-dänägeTä-w-alläc*
3F-CAUS-craindre.ACP-O.3M-AUX.F
l'effraie (l'=le garçon)

c. *leJ-u-**mm** ye-wädQ-al*
garçon-DET-**mm** 3M-tomber-ACP-AUX
alors, le garçon tombe **(hana-12)**

En effet, l'ordre des événements facilite la compréhension, mais il peut y avoir un doute. C'est alors que le locuteur choisit d'utiliser *-mm* comme pour lever tout embiguité. La force est élévé quand il marque deux éléments de la phrase comme ci-dessous :

(138) a. *wädä and gädäl därräs-u-nna*
vers un précipice arriver.ACP-3PL
ils sont arrivés vers un précipice, et

b. *Tal-ä-w*
jeter.ACP-3M-O.3M
il l'a jeté

c. *wesha-wu-**mm** leJ-u-**mm** weha wesT gäbb-u*
chien-DET-mm garçon-DET-mm eau dans entrer.ACP-3PL
le chien comme le garçon sont tombés dans l'eau **(issa-20)**
(et le chien, et le garçon)

Nous n'avons pas relevé de structure causale avec -mm chez les 5-6 ans, puisqu'il favorise surtout la forme subordonnée avec /se/ (quand). Mais ils peuvent y arriver comme nous le montre l'exemple ci-dessous :

(139) *[…]*

a. *käzza* *s-i-ay-äw* *enQulal-u-n*
ensuite quand-3M-regarder.INAC-O.3M grenouille-DET-ACC
ensuite, quand il regarde la grenouille

b. *enQulal-u-**mm*** *yä-ll-ä-mm*
grenouille-DET-**mm** NEG-Exist.PR-3M-mm
La/cette grenouille n'est pas là **(meqd-5)**

L'emploi de *-mm* dans cet exemple (139)b n'apporte pas une information particulière du fait que le référent est statique.

Différentes structures favorisent une interprétation particulière :

→*enna* « et » marque une liaison forte mais vague.

(140) a *yähonäcc* *ensäsa* *wäTTa-cce-bb-ät-enna*
quelconque animal sortir.ACP-3F-MALEF-O.3M-et
un animal a surgi sur lui, et (litt. est sorti à son détriment)

b *leJ-u* *dänägäT-ä*
garçon-DET effrayer.ACP-3M
le garçon a eu peur **(senq-8)**

→*käzza, bähwala* « ensuite, après » marque une liaison faible mais précise en terme se séquentialité.

(141) a. bähwala dämmo gäfter-o
après dämmo bousculer.GER-3M
après, ayant bousculé

b. Tal-ä-w
prendre.ACP-3M-O.3M
Il l'a jeté

c. käzza dämmo weha wesT gäbb-a
ensuite dämmo eau dans entrer.ACP-3M
puis après, il est tombé dans l'eau **(dire-6)**

La relation du discours basée sur la cause et la conséquence peut être inférable à partir de l'ordre des propositions, mais ne elle ne garantit pas la bonne interprétation. C'est-à-dire que les relations de juxtapositions entre deux propositions laissent à l'allocutaire un plus grand espace interprétatif.

→*se* « quand » est fréquemment employé, mais il peut avoir des emplois très différents. L'enchaînement avec /*se/* peut apporter un sens temporel, causal, conditionnel, simultané…

(142) a *enna* *endä-zzih* *s-i-Qom*
et comme-ça quand-3M-arrêter
et quand il s'arrêté comme ça

b *weddeQ* *al-u*
tomber brusquement AUX.INAC-3PL
ils sont tombés brusquement **(3erm-6)**

(143) **a** *käzza bähwala* *se-tt-abarrer-äw*
cela après quand-3F-chasser-O.3M
puis après, quand il l'a chassé

b *essu* *dengay* *lay* *waTT-a*
lui pierre sur monter.ACP-3M
lui, il est monté sur une pierre **(miki-6)**

→*-mm* marque une liaison forte et précise, et impose une contrainte sur l'interprétation.

(144) a. käzziya bädengät kä-zaf-u wesT Qädada and gugut wäTT-acc-enna
ensuite soudain de-arbre-DET dans trou un hibou sortir.ACP-3F-et
ensuite, soudainement, du trou de l'arbre, une chouette est sortie, et

b. leJ-u-n as-dänägäTä-cce-w
garçon-DET-ACC CAUS-effrayer-3F-O.3M

il a fait peur au garçon

c. **leJ-u-mm** wäddäQ-ä

garçon-DET-mm tomber.ACP-3M

(**aussi**) Le garçon est tombé **(tseg-30)**

L'emploi de *-mm* améliore la lisibilité de l'enchaînement. Le locuteur exclut les possibilités, et impose une contrainte sur l'interprétation

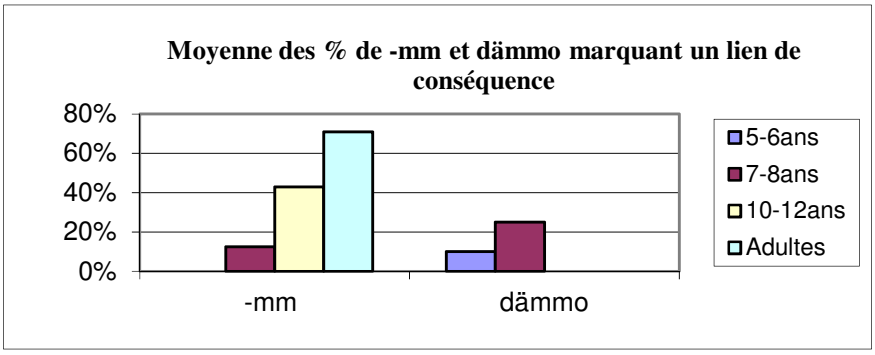
-mm remplit tous les critères de l'existence de la causalité proposés par van den Broek (1990a). Il s'agit de la temporalité (la causes arrive toujours avant la conséquence), opérativité (lorsque la conséquence se manifeste, la cause reste active), nécessité (sans la cause, il n'y a pas de conséquence) et suffisance (l'arrivée de la cause provoque celle de la conséquence). Il implique que chaque relation soit selectionné avec le principe de pertinence par rapport aux intentions communicatives du locuteur (Moeschler, 2000a).

Les phrases d'un texte sont toutes constituées d'éléments référentiels connus ou supposés connus qui assurent sa cohérence et des élément nouveau qui assurent la progression du texte –des éléments posés comme nouveaux, porteurs de l'expansion et de la dynamique de la progression informative. La fonction de -mm et dämmo se trouve dans cette dynamique informative.

De toutes les structures, celle préférée des enfants pour marquer l'effet de cause/conséquence est le préfixe /se/ (quand), et ensuite le gérondif.

La figure ci-dessous montre que les adultes ne font pas usage de *dämmo* dans une situation de cause conséquence. En effet, *dämmo* n'indique pas nécessairement que les événements sont en relation direct, il ne souligne que leur simultanéité ou leur temporalité.

Figure 17 : Moyenne des % de -mm et dämmo marquant un lien de conséquence



4.3. Conclusion

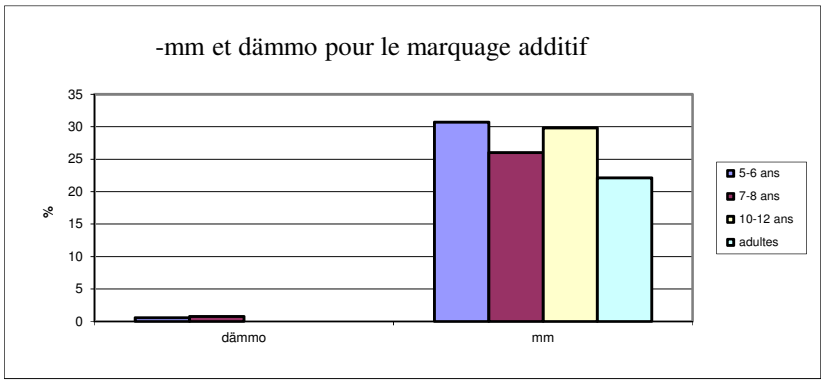
L'expression des relations causales est nécessaire à la représentation d'un récit. L'histoire de la grenouille de Berman & Slobin (1994) montre une évolution dans la façon de structurer les histoires. D'une description d'événements isolés, elle intégre des épisodes caractérisés par une explicitation de liens causaux.

En amharique, Plusieurs structures syntaxiques, plus ou moins complexes, permettent l'expression causale. Cependant, leur force d'expression peut être plus ou moins forte. Selon le contexte et la sémantique des mots, ils n'expriment pas la cause avec la même intensité. Il semble qu'en amharique, deux propositions indépendantes juxtaposées et dont la deuxième est marquée par *-mm* exprime la relation causale la plus forte.

Si la grammaire ne peut décrire le sens de *-mm*, elle peut décrire l'information, c'est-à-dire ce qui est mis en forme par la langue. Les mots sont combinés pour apporter une information, et celle-ci est véhiculée par la phrase. *-mm* camoufle une grande homogénéité formelle. Il est clair que c'est dans le contexte que l'interprétation du morphème est facilitée. C'est dire qu'il a un grand apport contextuel.

En effet, *-mm* et *dämmo* relient des contenus propositionnels, ils servent à détecter le type de relation qui lie deux énoncés du discours. *dämmo* est non seulement facilité de par sa struccture analystique, mais ses fonctions aussi sont limités par rapport à *-mm* qui, lui, est beaucoup plus complexe et multifoctionnel.
Certaines valeurs de *-mm* (additive ou expansive) sont acquis très précocement tandis que d'autres sont plutôt tardives. Dans les langues du monde, le coordonnateur « et » semble avoir un caractère très précoce, certainement parce qu'il remplit plusieurs fonctions. Il peut coordonner par addition ou succession chronologique, il peut dégager un lien causal, etc… (Colletta, 2004 ; Kail & Weissenborn, 1984 ; Brown, 1973). En amharique aussi, l'emploi de *enna* « et » est précoce, de même que l'emploi de *-mm* dans sa valeur additive « aussi ». La figure ci-dessous montre que l'addition est l'assemblage est largement marqué par *-mm*.

Figure 18 Moyenne des % de -mm et dämmo pour le marquage additif



Dans le contexte de la promotion d'un référent, il semble que *dämmo* ne soit pas compatible. Comme dans le maintien, il ne peut y avoir de contraste référentiel entre deux clauses adjacentes. *-mm*, de par le fait qu'il marque l'expansion, la sélection, l'emphase, de même qu'il donne des instructions sur la manière d'interpréter un contenu propositionnel, peut se retrouver à tous les niveaux de la langue.

5. Conclusion

-mm et *dämmo* relient des contenus propositionnels, et aident à comprendre le type de relation qu'entretiennent deux phrases d'un texte. *dämmo* est plus accessible, non seulement de par sa structure analystique, mais ses fonctions aussi sont limités par rapport à *-mm* qui, lui, est beaucoup plus complexe et multifoctionnel. Il est certainement difficile de poser un nom sur *-mm*, mais nous pouvons décrire ce qui est mis en forme par la langue. Les mots sont combinés pour apporter une information, et celle-ci est véhiculée par la phrase. *-mm* semble camoufler une grande homogénéité formelle. Il est clair que c'est dans le contexte que son interprétation est facilitée. C'est dire qu'il a un grand apport contextuel.

Certaines valeurs de *-mm* (additive ou expansive) sont acquis très précocement tandis que d'autres sont plutôt tardives. Dans les langues du monde, le coordonnateur « et » semble avoir un caractère très précoce, certainement parce qu'il remplit plusieurs fonctions. Il peut coordonner par addition ou succession chronologique, il peut dégager un lien causal, etc… (Colletta, 2004 ; Kail & Weissenborn, 1984 ; Brown, 1973). En amharique aussi, l'emploi de *enna* « et » est précoce, de même que l'emploi de *-mm* dans sa valeur additive « aussi ».

Comme le montre la figure ci-dessous, l'addition et l'assemblage sont largement marqué par -*mm*.

Pour communiquer efficacement, l'enfant doit s'adapter à plusieurs types de contraintes, des contraintes linguistiques à la fois internes au système de la langue et à des contraintes externes liées à la situation de production. La capacité narrative est une fonction cognitive qui se développe avec l'âge, et se réorganise continuellement.

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES

Le langage, instrument de communication par excellence, se caractérise par sa multifonctionnalité aussi bien au niveau extralinguistique (fonction référentielle) qu'intralinguistique (forme, procédure dépendant du contexte du discours).

Acquérir une langue consiste non seulement à assimiler et à mettre en œuvre les éléments constitutifs de la langue (le lexique), ainsi que leurs règles de combinaison (la morphosyntaxe), mais il faut aussi apprendre à choisir les formes linguistiques appropriées de façon à construire un message adapté en fonction de l'objectif communicatif visé. Cette adéquation des formes aux objectifs renvoie particulièrement aux aspects pragmatiques du langage.

Dans ce travail, nous nous sommes intéressée à deux morphèmes de l'amharique, *-mm* et *dämmo*, qui sont fréquents dans le discours oral comme à l'écrit, mais qui n'ont pas encore de statut dans la grammaire amharique. Notre objectif était de comprendre leurs emplois, leurs fonctions et leur développement à travers des récits d'enfants de 5-6 ans, 7-8 ans, 10-12 ans et des adultes ; et montrer leurs valeurs et leur apport dans la structuration de la narration et l'empaquetage des événements à travers les âges.

Après avoir confronté des recherches concernant *-mm* et *dämmo,* et analysé leurs emplois en amharique actuel, nous avons repéré la position qui les met en concurrence et avons délimité l'espace de notre analyse à la périphérie gauche de la proposition.

Notre premier constat est que *-mm* et *dämmo* ont un apport considérable dans la saisie de l'information en amharique. Ils établissent une connexion entre phrases et révèlent leur lien, en indiquant comment il faut interpréter le contenu. Chacun possède des fonctions qui lui sont propres. Leur position syntaxique, quand ils marquent un référent en tête d'énoncé, peut faire croire qu'ils sont interchangeables, de sorte qu'ils ont été analysés comme des marqueurs de topique contrastif « *topic shift* », ou comme de simples coordonnateurs. Pour notre part, il ressort de notre analyse de corpus que, d'une part, la position initiale dans la phrase est si informative que l'amharique n'a pas besoin de marque supplémentaire pour distinguer le topique ou le focus discursifs. Et d'autre part, nous constatons que *-mm* et *dämmo* ne se contentent pas seulement de relier deux énoncés, mais ils mettent en jeu le contexte du discours ; ils tissent le texte, en soulignant son articulation.

En effet, notre approche se distingue des autres, en premier lieu, parce que nous abordons le sujet sous un angle développemental. C'est d'ailleurs l'observation des emplois de ces éléments, non seulement la variété individuelle, mais surtout la différence entre les groupes d'âge, qui nous a incitée à comprendre leur fonctionnement et les raisons pour lesquelles ils apparaissent abondamment chez tous les locuteurs dans certains contextes, alors qu'ils montrent un caractère nettement développemental dans d'autres ; ceci est particulièrement vrai pour *-mm*.

Notre corpus montre que les plus petits, non seulement utilisent abondamment les adverbiaux temporels pour marquer l'articulation et la progression de leur récit, mais ils les combinent aussi avec *-mm* et/ou *dämmo*. Il semble que c'est pour eux, un moyen d'assurer la cohérence inter-phrastique de leur texte. Généralement, il s'agit de marquer l'ajout d'événement plutôt qu'une relation particulière entre les différentes situations. Cette stratégie de production des enfants montre que ceux-ci se basent entièrement sur les images de leur livret pour construire leur récit. Ils énumèrent les différentes actions des personnages et ont du mal à construire un discours décontextualisé. Cette difficulté s'atténue progressivement bien sûr, mais elle se ressent jusqu'à dix ans.

Quand il s'agit de marquer la référence aux personnages, le choix de *-mm* ou de *dämmo* n'est pas sans effet sur le message transmis, selon que l'argument marqué est nouvellement introduit, maintenu, promu ou réintroduit. La présence de ces morphèmes explicite le lien inter-phrastique. L'information est saisie par anaphore ou présupposition : *-mm* renvoie vers l'amont et *dämmo* vers l'aval. Le locuteur qui emploie *-mm* ou *dämmo* suppose que certaines situations de son discours sont déjà connues. De ce fait, ni l'un ni l'autre ne peuvent se retrouver dans la première phrase d'un texte. Mais, une fois l'existence d'un élément introduit, il est possible d'en introduire un deuxième « aussi » ; auquel cas *-mm* peut se trouver dans la seconde proposition. Mais il n'y a pas encore suffisamment d'information pour intégrer *dämmo* qui lui prédit l'arrivée d'une nouvelle information par rapport à l'ancienne. L'introduction d'un argument avec *dämmo* ne répond pas aux contraintes communicatives "*given-new contract*". Les enfants introduisent souvent un personnage comme s'il était connu de leur interlocutrice, c'est-à-dire dans une structure définie. De ce fait, ils commencent leur récit en mettant en parallèle les actions du garçon et du chien, alors qu'ils n'ont pas encore mentionné leur existence. Nous pensons fortement que le résultat serait différent dans une situation spontanée et sans support.

En ce qui concerne la réintroduction d'un personnage, c'est-à-dire le thème repris d'un contexte antérieur, les fonctions de *-mm* et *dämmo* sont maîtrisées dès le plus jeune âge. *dämmo* crée une attente, il indique l'arrivée d'une nouvelle information. En général, les événements sont différents mais concomitants ou parallèles, tandis que *-mm* annonce une extension sémantique. C'est-à-dire qu'au moins une partie, sinon l'intégralité du propos de la situation précédente est retenue.

À travers les âges, nous observons que c'est la valeur additive de *-mm* qui montre l'index de fréquence le plus élevé. L'emploi de *dämmo* est significatif quand l'information concernant le thème est au moins partiellement, sinon entièrement nouvelle. Cependant, chez les 7-8 ans et les 10-12 ans, nous observons une certaine confusion. Dans des cas où il n'y a aucune information commune entre les séquences, il leur arrive d'employer *-mm,* certes dans une moindre mesure.

Il nous semble que cette confusion est dûe au contact de l'écrit. En effet, les enfants de ces groupes d'âge lisent et écrivent, ils prennent alors conscience des différents emplois de *-mm* qu'ils découvrent dans différents contextes. Force est de constater qu'une maîtrise parfaite s'acquiert avec le temps.

Le maintien et la promotion d'un référent sur la chaîne thématique semble quelque peu laborieux quant à l'emploi de *-mm* et *dämmo*. Dans ces contextes, le nom (ou son équivalent) se trouve dans la phrase adjacente. En amharique (langue pro-drop) le référent maintenu est marqué morphologiquement sur le verbe et n'a pas besoin de reprise, sauf s'il est maintenu par sélection. À l'inverse, la promotion d'un référent exige la nominalisation, mais le pronom peut être suffisant dans certains contextes puisque le genre grammatical peut lever l'ambiguïté. Dans ce contexte, *dämmo* ne devrait pas avoir de place puisqu'il n'intervient que quand il y a un contraste topical. Mais les plus petits, qui ne maitrisent que la fonction additive de *-mm*, y ont recours ; ils ne marquent alors que la chronologie des événements.

Dans une situation de maintien du référent, la répétition permet au locuteur d'attirer l'attention de son auditoire, *-mm* est alors celui choisi pour marquer une emphase. De même, dans une situation de promotion, *-mm* met le référent concerné en focus. Au-delà des statistiques, nous avons observé que la différence d'emploi de *-mm* et *dämmo* à travers les âges est tout particulièrement marquée dans le cas de la promotion d'un référent. Là où les adultes utilisent *-mm* pour marquer une relation causale forte, puisqu'il renvoie vers la

cause qui est en amont, les jeunes emploient *dämmo*. En effet, l'ordre des phrases suffit pour inférer le lien de cause/conséquence, et les locuteurs sont tous conscients de cet effet ; mais ils ne maîtrisent pas toutes les fonctions de *-mm*. De ce fait, ils ont recours à d'autres structures qui sont toutes plus ou moins expressives, mais qui n'apportent pas la même force que *-mm*. Celui-ci pose une restriction, de sorte que la cause ne peut être autre que celle contenue dans la clause en amont. La performance des adultes est statistiquement significative. Jusqu'à 10-12 ans, la structure subordonnée avec le préfixe *se-* (quand), et le gérondif qui marque l'antériorité sont ceux qui sont le plus employés.

Contrairement à *dämmo*, *-mm* construit un lien de dépendance entre les phrases juxtaposées. Il présente le premier comme la condition de réalisation du second. Cette relation de dépendance ne se résume pas à une relation exprimée en termes de cause / conséquence, mais peut englober beaucoup plus de cas, comme par exemple les cas du discours indirect où *-mm* marque le lien question/réponse ou l'ajout d'information sur ce qui a été dit, tandis que dämmo marque plutôt les tours de rôle. On perdrait ce caractère de dépendance en remplaçant *-mm* par *dämmo,* qui lui, est centré sur la succession des événements, et fait avancer l'histoire.

Tous les locuteurs sont performants quand il s'agit de *-mm* à valeur additive ou expansif. Par contre sa fonction emphatique est d'abord exprimée par *dämmo* (certainement facilité par sa structure analytique), et ce n'est que progressivement que *-mm* reprend le dessus. D'après notre corpus, sa maîtrise parait même tardive.

dämmo est privilégié lorsqu'il s'agit de marquer un topique contrastif. Il marque la progression de l'information à travers les énoncés. Il est aussi la forme transitionnelle pour les enfants, certainement parce qu'il est plus maniable. En effet, dans le contexte de relation de cause, les tout petits n'ont pas idée d'employer *-mm*, et la performance jusqu'à 10-12 ans n'est pas élevée. Il semble qu'il y ait une période transitoire, puisque nous observons un emploi exagéré de *-mm* chez les 7-8 ans mais surtout chez les 10-12 ans qu'on pourrait qualifier de « *mimation* ». Le développement du langage passe par une série d'étapes successives avant d'arriver à maturité. C'est progressivement que l'enfant construit les connaissances linguistiques parallèlement aux règles complexes de leur usage social.

Bien que l'analyse de *-mm* et *dämmo* soit loin d'être exhaustive, nous pouvons observer que leurs fonctions sont bien distinctes. *dämmo* semble plus tangible parce qu'il n'apparait

qu'une seule fois dans la phrase, et ses fonctions sont plutôt limités par rapport à *-mm* dont les fonctions sont multiples. En effet, il sert à :

- Former des adverbiaux paradigmatisants, des nominaux
- Coordonner des éléments de mêmes natures et de mêmes fonctions.
- Rassembler tous les éléments de la même catégorie.
- Établir un lien fort entre énoncés.
- Marquer une insistance (Cohen 1936, Leslau 1995).

Partout où il apparait, il met une emphase. Beaucoup de mots, créés en son contact, sont ceux dits sensibles à la focalisation « *focus sensitive* ».

Le suffixe *-mm* semble camoufler une grande homogénéité. Ses différents emplois que nous avons relevés nous incite à dire que c'est un marqueur emphatique qui opère à l'intérieur de la langue. Tous les mots qu'il affecte prennent une certaine hauteur et se précisent. *dämmo,* de son côté, marque le contraste entre phrase ou énoncé. Même s'il n'est pas le marqueur de topique contrastif, il intervient toujours sur le topique contrasté.

Finalement, l'acquisition de *-mm* et *dämmo* est précoce. Les résultats de notre corpus montrent que les deux sont employés au moins à partir de 5 ans. Cependant, notre corpus montre que *dämmo* est le plus accessible pour les enfants jusqu'à 7-8 ans. Concernant *-mm*, sa maîtrise, en tant qu'élément additif est acquise très tôt. Mais, son utilisation dans un contexte où le référent est promu, pose des difficultés aux enfants jusqu'à l'âge de 10-12 ans. Cela montre la complexité du morphème *-mm* qui est multifonctionnel. Ses apports sémantiques ne sont acquis que dans le temps, d'autant que l'acquisition des éléments linguitiques se fait dans la fréquence, et la diversité de l'usage.

PERSPECTIVES

Les recherches concernant les valeurs de *-mm* et *dämmo* ne sont qu'à leurs débuts, et ce travail ne peut prétendre à l'exhaustivité, loin s'en faut. Mais nous espérons qu'il ouvrira des portes qui permettraient éventuellement de mettre en évidence des caractéristiques applicables à des marqueurs ou connecteurs semblables dans d'autres langues. L'analyse des contraintes syntaxiques et discursives des emplois de *-mm* et *dämmo* en amharique parlé et écrit serait d'une haute importance.

Il faudrait compléter en tout dernier lieu, les analyses des raisons de la présence de *-mm* dans la structure relative à l'inaccompli de l'amharique. Aussi, nous semble-t-il intéressant de vérifier parallèlement, comment se réalise à l'oral, la structure relative entre virgule du français écrit.

L'étude sur le développement de l'aspect et temps des verbes est un autre domaine qui nécessite d'être examiné de près. Pour l'avoir constaté dans notre corpus, nous pouvons dire, d'ores et déjà, que les enfants se contentent de l'aspect du verbe sans situer l'action dans le temps. En outre, la subordination temporo-aspectuelle qui permet la hiérarchisation des événements, et la démarcation des différentes unités ou des changements d'épisodes est aussi un domaine fort intéressant.

Les morphèmes *-mm* et *dämmo* étant dépendants du contexte, l'approche discursive est plus à même d'apporter des résultats significatifs. Il est certain que « *ce sont les contraintes textuelles, la nécessité de traduire la cohérence discursive, qui donnent aux formes linguistiques leurs valeurs* » (Combette, 2006 : 40).

Il nous semble évident, que là où le discours oral aurait recours aux variations tonale et syntaxique, l'écrit devrait surtout faire appel à *-mm* et dans une certaine mesure à *dämmo*. C'est dire qu'il faudra explorer cela non seulement dans les discours oraux plus écologiques, mais surtout dans des textes écrits de tous genres pour dévoiler le secret du morphème *-mm*.

Enfin, nous pensons aussi à deux autres morphèmes de l'amharique, *-ss* et *-mma,* qu'il serait aussi intéressant de comparer les relations qu'ils entretiennent avec *-mm* et *dämmo.* Le premier apparaît généralement dans les questions, le second intervient dans la réponse et permet de mettre une emphase. Le tableau ci-dessous nous en donne quelque exemples :

Question	Sans marque	Avec -*ss* ou -*mma*	Avec -*mm* ou *dämmo*
essu-ss hédä ? il-ss partir.ACP-3M et lui, est-il parti ? *essu-mm hédä ?* lui aussi est parti ? ¿*essu dämmo hédä ?* lui, à son tour, est parti ? *hédä ?* est-il parti ?	*awo hédä* oui, il est parti *essu hédä* lui, il est parti (mais d'autres … ?)	*essu-ss hédä* lui, il est bien parti (mais, il y a un problème …) *essu-mma hédä* mais/alors lui, il est parti (ça fait un moment)	*essu-mm hédä* lui aussi, il est parti *essu-dämmo hédä* lui, à son tour, est parti
**essu-mma hédä ?*	----------	----------	----------

Tous ces morphèmes délivrent l'information par présupposition. Le choix dépend alors de l'intention de l'interlocuteur, de ce qu'il connait ou croit connaître de l'autre et du ton qu'il adopte. -*mma* parait insister fortement sur le mot.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J.-M. (2002). "Linguistique textuelle". In Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir.). Dictionnaire d'analyse du discours. Paris : Seuil. p. 345-346.

Akinci, M.-A. (1999). Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans. Thèse, Université Lyon 2.

Akinci, M.-A. (2002). Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans. München : LINCOM *Studies in Language Acquisition 03*.

Amberber, M. (2002). Verb classes and transitivity in Amharic. Original. Lincom Europa. munick in changing valency – case marking in transitivity.

Amberber, M. (2010). The structure of light verb construction in Amharic. In complex predicates: cross-linguistic perspectives on event structure. p. 291-318.

Applebee, N. (1978). The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen. Chicago. University of Chicago Press.

Asfawwesen, D. (2016). The Inceptive Construction And Associated Topics In Amharic And Related Languages. Stockholm University, Department of Linguistics: Holmbergs, Malmö.

Bamberg, M. (1987). The Acquisition of Narratives: learning to use language. New York: Mouton de Gruyter.

Bardovi-Harlig, K. (1990). Pragmatic Word Order in English Composition. Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives. U. Connet et A. M. Johns (ed.). PP 43-65.

Barthes R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. In: Communications, 8. Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. p. 1-27.

Baye, Y. (1996). Definiteness in Amharic discourse. Journal of African Languages and Linguistics 17(1). 47-83.

Baye, Y. (2008). « La grammaire amharique » (en amharique). Addis Ababa : Eleni Printing Press.

Benveniste, E. (1948). *Noms d'agent et noms d'action en indo-européen*. Paris : Adrien-Maisonneuve.

Berman, R. & Slobin, D. I. (Eds.) (1994). Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Berman, R. (1994). Developmental perspectives on transitivity : a confluence of cues. In Y. Levy (Éd.). Other Children, Other Languages. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Berman, R. (2004). Language development across childhood and adolescence. Amsterdam: John Benjamins.

Bernicot, J. (2000). Chapitre 2. La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail *et al. L'acquisition du langage. Vol. II*. Presses Universitaires de France « Psychologie et sciences de la pensée ». p. 45-82.

Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail et M. Fayol (Eds.). L'acquisition du langage. Tome 2. Paris : Presses Universitaires de France. P. 45-82.

Blejer Rubenstein Hatte, A. (1986). Discource markers in early Semitic and their reanalysis in subsequent dialects. Thèse de doctorat, Linguistique, Austin: University of Texas.

Bliese, Loren F. (1988). A discourse analysis of Amharic narrative. In Proceedings of the 8th International Conference of Ethiopian Studies, Taddese Beyene (ed.), 613-621. Addis Ababa: Institute of Ethiopian Studies, Addis Ababa University.

Bres, J. (1994). Je te raconte pas... . Dans BRES, J. (dir.). Le récit oral. Montpellier. Editions Praxiling. p. 49-58.

Bres, J. (2001). De la textualité narrative en récit oral : l'enchaînement des propositions. Revue Québécoise de Linguistique N°18. p. 23-49.

Brown, R. (1973). A first language: The early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner J. (1991) The narrative construction of reality. *Critical Enquiry 18(1)*, 1–21.

Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research* Vol 71 : No 3.

Bruner, J. S. (1983). — *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris : PUF.*

Caron B. (1998). La focalisation. In : Faits de langues, n°11-12. Les langues d'Afrique subsaharienne. p. 205- 217.

Carroll, M. & Von Stutterheim, C. (1993). The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions. Linguistics, 31(6). p. 1011-1041.

Carroll, N. (2001). On the narrative connection. dans CARROLL, N., Beyond aesthetics, New York, Editions Cambridge University Press, p. 118-133.

Chafe, W. L. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In Subject and Topic. Charles N. Li (ed.). p. 25-55. New York: Academic Press.

Chafe, W. L. (1980). The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production. New Jersey : ABLEX Publishing Corporation.

Charolles, M. et al. (2005). Temporal and Spatial Dimensions of Discourse Organisation. Journal of French Language Studies : Special Issue on Discourse Organisation through Time and Space 15 (2) : 115-130.

Charolles, M. (1976). Grammaire du texte. Théorie du discours. Narrativité. Pratiques, 11/12, 113-154.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Langue française, 38. p. 7-41.

Charolles, M. (1988). Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences. Pratiques 57 : 3-13.

Charolles, M. (1997). L'encadrement du discours : Univers, champs, domaines et espaces. Cahier de Recherche Linguistique 6. LANDISCO. URA-CNRS 1035 Université Nancy 2. p. 1-73.

Charolles, M. (2003). De la topicalité des adverbiaux détachés en tête de phrase. In Charolles, M. & Prévost, S. (Eds.). Adverbiaux et topiques. Louvain la Neuve, Travaux de Linguistique 47. p. 11-51.

Charolles, M. (2009a). Les cadres de discours et leurs frontières. In D.Delomier & M-A. Morel (Eds). Frontières : du linguistique au sémiotique. Lambert-Lucas, Limoges, 143-162.

Charolles, M. (2009b). Les cadres de discours comme marques d'organisation des discours. In F.Venier ed. Tra Pragmatica e Linguistica Testuale. Edizioni dell'Orso, Alessandria. p. 401-420.

Clark, E. V. (2003). First Language Acquisition. Stanford University. Cambridge University Press.

Coelho C. A., Liles, B. Z. & Duffy, R. J. (1995). Impairments of discourse abilities and executive functions in traumatically brain-injured adults. *Brain Injury 9(5)*, p. 471-477.

Cohen, D. (*1970). Les formes du prédicat* en arabe et la théorie de la phrase chez les anciens grammairiens. In Mélanges Marcel *Cohen*. Den Haag: Mouton: 224-228.

Cohen, M. (1936). *Traité de langue amharique*. Institut d'ethnologie. Paris. 444 p.

Colletta, J-M. (2004). Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition. Mardaga.

Combette, B. (1978). Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants. Langue française, 38. P. 74-86.

Combette, B. (1993). Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques. Pratiques 77. P. 43-57.

Combette, B. (2006). Textualité et système linguistiques, dans F. CALAS (dir). *Cohérence et discours*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne. P. 39-52.

Combettes, B. & Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Bruxelles : De Boeck.

Combettes, B. (1996). Facteurs textuels et facteurs sémantiques dans la problématique de l'ordre des mots : le cas des constructions détachées. *Langue française, 111(1)*, p. 83-96.

Creissels, D. (2006). Syntaxe générale une introduction typologique 1 : catégories et constructions. Paris, Hermès – Lavoisier.

Creissels, D. (2006). Syntaxe générale une introduction typologique 2 : la phrase. Paris, Hermès – Lavoisier.

Darmon, C. (2008). Etude de la négation dans une perspective comparative et aréale. Master1 de Sciences du Langage. Université Paris III - Sorbonne Nouvelle.

De Boyssons-Bardies, B. (2005). Comment la parole vient aux enfants. De la naissance jusqu'à deux ans. Editions, Odile Jacob, 1996, 2005.

de Swart, H. & de Hoop, H. (1995). Topic and focus. *Glot International, 1(7)*, p. 3-7.

de Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* p. 179-193.

Del Olmo Lete, G. (2008). The Postpositions in Semitic: The Case of Enclitic –m (with special attention to NWS). Aula orientalis: revista de estudios del Proximo Oriente Anguo. P. 25-59.

Demeke, A. and Mayer, R. (2007). Topic and topicalization in Amharic: reassessment of a multifunctional morpheme. Ethiopian Languages Research Centre. Addis Ababa University. Ethiopia. Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences. P. 19-36.

Demeke, A. and Mayer, R. (2008). The enclitic –mm in Amharic: reassessment of a multifunctional morpheme. Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences. P. 207-628.

Demisse, D., Imbert-Vier, S. (1996). *Amharique pour francophones*. Paris. L'Harmattan.

Dik, S. C. (1997). The Theory of Functional Grammar. Part 1: The structure of the clause. Second edition. Berlin and New York : Mouton de Gruyter.

Dik, S. C.; Hoffmann, M. E.; de Jong, J. R.; Sie, I. D.; Stroomer, H.; and de Vries, L. (1981). On the typology of focus phenomena. In Perspectives on Functional Grammar. Teun Hoekstra, Harry van der Hulst, and Michael Moortgat (eds.). Dordrecht (Holland) / Cinnamon (USA). P. 41-74.

Drescher, M. & Frank-Job, B. (Éds.) (2006). *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

É. Kiss, K. (1995). Discourse configurational languages. Oxford, Oxford University Press.

É. Kiss, K. (1998). Identificational Focus versus Information Focus. Oxford, Oxford University Press. Language 74. P. 245-273.

É. Kiss, K. (2007). Topic and Focus: Two Structural Positions Associated with Logical Functions in the Left Periphery of the Hungarian Sentence. In Féry, C., Fanselow, G., & Krifka, M. (Eds.). The Notions of Information Structure . Interdisciplinary Studies on Information Structure 6. p. 69–81.

Engdahl, E. & Vallduvi, E. (1994). Information packaging and grammar architecture: a constraint-based approach. In E. Engdahl (ed.) *Integrating information structure into constraint-based and categorial approaches*, DYANA-2 Report.

Erteshik-Shir, N. (1997). The dynamics of focus structure. Cambridge, CUP.

Erteshik-Shir, N. (1999). Focus structure and scope. In G. REBUSCHI, L. TULLER (éds.). Grammar of focus. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.

Ervin-Tripp, S. (1977). Wait for me roller skate. In Ervin-Tripp, S. & Mitchell Kernan, C. (Eds.). Child discourse. New York: Academic Press. p. 165-188.

Fayol, M. (1983). L'acquisition du récit : un bilan des recherches. Revue française de pédagogie 62. p. 65-82.

Fayol, M. (1985). Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive. Neuchâtel : Delachaux et Nestlé.

Fayol, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique. L'acquisition du récit. In : G. Piéraut-Le Bonniec (Ed.). Connaître et le dire. Bruxelles. Mardaga. Pp 223-238

Fekete, G. 2011. *Manipulation de l'organisation informationelle : étude développementale de la narration en hongrois*. Thèse de doctorat non publiée. Sciences du Langage, Université Lumière – Lyon 2.

Fiquet, E. (2001). A la découverte des Amhariques. Langues et histoires éthiopiennes en regard .Cahiers d'études africaines, n°163. Paris.

Firbas, J. (1998). On some basic issues of the theory of functional sentence perspective V: Some more thoughts on Marie Luise Thein's critique of the theory. Brno Studies in English 24. p. 11-32.

Fischer, K. (Éd.) (2006). *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier.

Fradin, B. & Cadiot, P. (1988). Présentation : une crise en thème?. In P. Cadiot & B. Fradin *(Éds). Langue française*, *78*. *Le thème en perspective*. p. 3-8.

Frew, S. (1994). Le système verbal de l'amharique contemporain. Thèse de doctorat de linguistique. Université René Descartes. Paris V.

Furukawa, N. (1996). *Grammaire de la prédication seconde*. Paris - Louvain-la-Neuve : Duculot.

Gagne, A., Crago, M., (2012). Etude corrélationnelle de la production narrative chez des enfants du primaire pour mieux intervenir au préscolaire. Revue des sciences de l'éducation. Vol. 38, N° 3. p. 509-532.

Galmiche, M. (1992). Au carrefour des malentendus: le thème. In L'Information grammaticale 54. p. 3-10.

Gasser, M. (1983). Topic continuity in written Amharic narrative. In Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study, Talmy Givon (ed.). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. P. 95-139.

Gasser, M. (1985). Amharic -M and -SS morphology, theme and assumed knowledge. Lingua, vol.65, n°1-2. Amsterdam : Elsevier science publishers B.V. p.51-106.

Gelb, J. (1952). Old Akkadian writing and grammar. The University of Chicago Press. Chicago Illinois.

Givón, T. (1987). Beyond foreground and background. In Tomlin, R. S. (Ed.). Coherence and Grounding in Discourse. Typological Studies in Language 11. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. p. 175-189.

Givón, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. Linguistics 30. p. 5-55.

Godard, D. & Marandin, JM. (2007). Aspects pragmatiques de la négation renforcée en italien. In Floricic, F. *La négation dans les langues romanes*. John Benjamins, pp.136-160.

Greenberg Joseph, H. (1966). The language of Africa. Bloomington, Indiana University. 3ème édition.

Gundel, J. (1988). Universals of topic-comment structure In M. Hammond, E. Moravczik & J. Wirth (Eds.). Studies in syntactic typology. p. 209-239.

Halliday, M.A.K. & Hasan (1976). Cohesion in English. London: Longman.

Halliday, M.A.K. (1967). Notes on Transitivity and Theme in English Part 2. Journal of Linguistics 3. P. 199-244.

Hartnett, C.G. (1986). Static and dynamic cohesion: signals of thinking in writing. In B. Couture (ed.), Functional Approaches to Writing. Research Perspectives. London: Frances Pinter.

Hawkins, J. (1978). Definiteness and indefiniteness: a study in reference and grammaticality prediction. London. Croom Helm.

Hertzon, R. (1976). The Agaw Languages. *Afroastatic Linguistics 3(3)*, p. 31-75.

Hetzron, R. (1972). Ethiopian Semitic: Studies in classification. Manchester: Manchester University Press.

Hetzron, R. (1973). The element -mm in the Amharic verbal system. Annali: vol.33 (nuova serie XXIII). Napoli : Istituto orientale di Napoli. P. 1-10.

Hickmann, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. In Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Eds.) Handbook of Language Acquisition. Oxford: Blackwell. p. 194-218.

Hickmann, M. (2003). Children's discourse: Person, space, and time across languages. Cambridge: University Press.

Hickmann, M. (2004). Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspectives inter-langue. CALAP 24 : Université René Descartes. P.13-31.

Hickmann, M., (1998). Déterminants fonctionnels de l'acquisition du langage : études comparatives de l'organisation discursive chez l'enfant, HDR, Institut de Psychologie, Université de Paris V Descartes.

Hickmann, M., et Hendriks, H., (1999). Cohesion and anaphora in children's narratives : a comparison of English, French, German, and Chinese. In Journal of Child Language nº26, p. 419-452

Hickmann, M., Kail M. & Roland F. (1995). Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. First Language 15. p. 277-300.

Hockett, C.F. (1958). A course in modern linguistics. New York. Mac Millan.

Hupet, M. (1996). Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives. Sous la direction de Geneviève de Weck. Ed. Delachaux et niestlé. P. 61-88.

Jackendoff, R. (1972). *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Jisa, H. & Kern, S. (1998). Relative clauses in French children's narrative texts. Journal of Child Language 25. Cambridge: University Press. p. 623-652.

Jisa, H. ; Chenu, F. ; Fekete, G. ; Omar, H. (2010). Promoting patients in narrative discourse: A developmental perspective. In Kail , M. & Hickmann, M. (eds.). Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems. John Benjamins. p. 161–177.

Jisa, H., Reilly, J. S., Verhoeven, L., Baruch, E. & Rosado, E. (2002). Passive voice constructions in written texts: A cross-linguistic developmental study. In Berman, R. & Verhoeven, L. (Eds.). Written language and Literacy 5-2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. p. 163-181.

Jisa, H.; Chenu, F. ; Fekete, G. ; Omar, H. ; Saidi, D. (2009). Promouvoir les patients dans le discours narratif : Une perspective développementale. In Kail, M., Fayol, M., Hickmann, M. (eds). Apprentissage des langues premières et secondes. Paris: CNRS Éditions. p. 179-197.

Kail, M. & Fayol, M. (2000). Acquisition du langage : le langage en développement au-delà de trois ans. Volume 1, Presse Universitaire de France.

Kail, M. & Hickmann, M. (1992). French children's abilyty to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. First Language 12. p. 637–662.

Kail, M. & Weissenborn, J. (1984). L'acquisition des connecteurs : critiques et perspectives, In M. Moscato et G. Pieraut Le Bonniec (Edit.), Le langage ; construction et actualisation. Rouen : P.U.R, 101-118.

Kail, M. (1980). Etude génétique des présupposés de certains morphèmes grammaticaux. Un exemple : Mais. *Approches du Langage*. Paris : Éditions de la Sorbonne, p. 55-64.

Kane, T. L. (1990). Amharic English Dictionary, vol. 1 & 2. Wiesbaden, Otto Harrassowitz.

Kapeliuk, O. (1978). Particles of concatenation and of reference in Amharic. Bulletin of the School of Oriental and African Studies, vol.41, n°2, London: School of Oriental and African Studies. p. 272-282.

Kapeliuk, O. (2001). Some suprasentential constractions in Amharic. In New data and New Methods in Afroasiatic Linguistics: Robert Hertzon in Memoriam, A. Zaborski(ed.). Wiesbaden : Otto Harrassowitz. P. 75-83.

Karmiloff, K.& Karmiloff-Smith, A. (2001). Pathways to language: from fetus to adolescent. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1979). A functional approach to child language: A study of determiners and reference. Cambridge, Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In Deutsch, W. (Ed.) The child's construction of language. London: Academic press. p. 221-147.

Kemper, S. (1984). The development of narrative skills: Explanations and entertainments. In S. Kuczaj (ed.). Discourse Development. New York: Springier-Verlag. pp 99-124.

Kern, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. Lyon : Presses Universitaires du Septentrion.

Klecan-Aker, J. & B. Lopez (1985). A comparison of t-units and cohesive ties by first and third grade children. Language and Speech. Part. 3. vol. 28. P. 307-315.

Kleiber, G. (1981). *Problèmes de référence. Descriptions définies et noms propres*, Recherches Linguistiques n° VI, Etudes publiées par le Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, Paris, Klincksieck (538 p.).

Kleiber, G. (1992a). Cap sur les topiques avec le pronom *Il*. In: *L'Information Grammaticale*, *54*, p. 15-25.

Klein, W., & Stutterheim, C. von (2002). Quaestio and L-perspectivation. In C. F. Graumann & W. Kallmeyer (eds.), Perspective and Perspectivation in Discourse (pp. 59-88). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Klingler, D. (2003). Spécificité du dispositif créé par le marqueur wa en japonais.Travaux de Linguistique, 47. p. 163-179.

König, E. (1993). The Meaning of Focus Particles. A comparartive Perspective. London/New York: Routledge.

Kuno, S. (1972). Functional sentence perspective: A case of study from Japanese and English.Linguistic Inquiry n° 3. P. 269-320.

Kurylowicz, J., Krakov (1950). La mimation et l'article en arabe. Archive Orientale 18.1

Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personnal Experience. In: Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle, Washington University Press. p. 12-44.

Labov, W. & Waletzky, J. (2003). *Narrative analysis*: *oral versions* of personal experience, in C.B. Paulston and G.R. Tucker (eds), *Sociolinguistics: The essential readings*. Oxford: Blackwell. pp. 74–104.

Lambrecht, K. (1994). Information structure and sentence Form. Cambridge studies in linguistics 71. Cambridge University Press.

Lambrecht, K. (2000). When Subjects Behave Like Objects: An Analysis Of The Merging Of S And O In Sentence focus Constructions Across Languages. *Studies in Language 24(3)*, p. 611–682.

Lambrecht, *K*. (*1981*). *Topic*, *antitopic* and *verb agreement* in *non-standard French*. *Pragmatics & Beyond, II(6)*. Amsterdam : John Benjamins.

Lambrecht, *K*. (*1988*). Presentational cleft constructions in spoken French. in J. Haiman et S. A. Thompson (éds). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam : John Benjamins.

Leslau, W. (1945). The Influence of Cushitic on the Semitic Languages of Ethiopia a Problem of Substratum.

Leslau, W. (1952). The influence of Sidamo on the Ethiopie Languages of Gurage. *Language*, *28*, p 63-81.

Leslau, W. (1976). Concise Amharic Dictionnary. Wiesbaden: Otto Harrassowitz-Wiesbaden.

Leslau, W. (1995). Reference Grammar of Amharic. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Leslau, W. (2000). Introductory grammar of Amharic. Porta Linguarum Orientalium, Harrassowitz Verlag.

Levelt, W. J. M. (1989). Speaking, From Intention to Articulation. London, Editions MIT Press.

Little, G. D. (1977). Word Order Function Typology: The Amharic Connection. *Studies in African Linguistics 7*, p. 83-90.

Löbner, S. (1985). Definites. Journal of Semantics 4. P. 279-326.

Lopez, L. (2009). A Derivational Syntax for Information Structure. Oxford: University Press.

Lyons, J. (1999). Definiteness. Cambidge: Cambidge University Press.

Mandler, J. (1978). A code in the node: The use of a story schema in retrieval. Discourse Processes 1. p. 14-35.

Marchman, V. A. (1989). *Episodic structure and the linguistic encoding of events in narrative: A Study of Language Acquisition Performance*. Thèse de doctorat non publiée. University of California, Berkeley.

Martin, R. (1983). *La logique du sens*. Paris. PUF.

Martinet, A. (1980). Eléments de linguistique générale. Paris : Édition Colin.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.

McCabe, A. & Peterson, C. (1991). Developing narrative structure. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Meissner, B. (1913). *Die Keilschrift*. Sammlung Göschen 708. Berlin-Leipzig.

Metzing, D., Amsalu Teserra, S. (2009). "Conjunctive Coordination in Amharic: Some Typological Approaches", in: Helmbrecht J., Nishina Y., Shin Y.-M., Skopeteas S., Verhoeven E. (eds.), Form and Function in Language Research- Papers in Honour of Christian Lehmann = Trends in Linguistics. Studies and Monographs 210, Berlin - New York: Mouton de Gruyter. p. 283- 300.

Moeschler J. (2000). Le Modèle des Inférences Directionnelles. *Cahiers de Linguistique Française 22*, p. 57-100.

Moeschler, J. (2003). L'expression de la causalité en français. Cahier de linguistique française 25. P. 11-42.

Moeschler, J. & Reboul, A. (1994). Dictionnaire encyclopédique de pragmatique. Paris : Seuil.

Mondada, L. (1994). Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir. Approche linguistique de la construction des objets de discours. Lausanne. Université de Lausanne.

Mouchon, S., Fayol, M. & Gombert, J.E. (1989). L'utilisation de quelques connecteurs dans les rappels de récits chez des enfants de 5 à 8 ans. *L'Année Psychologique 89*, p. 513-529.

Moya, A. J. (2006). On pragmatic functions and their correlation with syntactic functions: a functionalist perspective. Atlantis 28-1. p. 9-28.

Muller, C. (2008). Réflexions sur l'ordre des mots en français (les constituants majeurs de l'énoncé). Durand J. Habert B., Laks B. (éds.). Congrès Mondial de Linguistique Française. Paris, Institut de Linguistique Française.

Müller, G. (1999). Optionality In Optimality - Theoretic Syntax. *Glot International, 4(5)*, p. 3-8.

Nakamura, K. (1993). Referential structure in Japanese children's narratives : The acquisition of wa and ga. In Choi, S. (Ed.). *Japanese/ Korean Linguistics 3*. Standford, CA : Center for the Study of Language and Information.

Neveu, F. (2000). *Lexique des notions linguistiques*. Nathan, coll. 128.

Nikolaeva, I. (2001). Secondary topic as a relation in information structure. In Linguistics N° 39. P. 1-49.

Nolke, H. (1983). Les adverbes paradigmatisants : Fonction et analyse. Revue Romane N° spécial 23. Copenhague: Akademisk Forlag.

Nolke, H. (1997). Anaphoricité et focalisation : le cas du pronom personnel disjoint. In W de Mulder, L Tasmowski-De-Ryck & C Veters (eds). Relations anaphoriques et (in)cohérence. Rodopi. Amsterdam.p. 55-57.

Nolke, H. (1997). Note sur la dislocation du sujet : Thématisation ou focalisation ? In G. Kleiber & M. Riegel (éd). Les formes du sens. Duclot. P. 281-294.

Nolke, H. (2001). Le regard du locuteur 2 : pour une linguistique des traces énonciatives. Paris. Editions Kimé.

Peterson, C. & A. Mc Cabe (1983). Developmental Psycholinguistics, Three Ways of Looking at a Child's Narrative.New York. Plenum Press.

Peterson, C. & A. Mc Cabe (1983). Developmental Psycholinguistics, Three Ways of Looking at a Child's Narrative.New York. Plenum Press.

Peterson, C. & McCabe, A. (1991). On the threshold of the storyrealm: semantic versus pragmatic use of connectives in narratives. *Merrill-Palmer Quarterly, 37*, 445-464.

Polotsky, H. J. (1960). The Coptic Conjugation System. Orientalia 29. P. 392-422.

Prévost, S. (1997). L'inversion du sujet dans trois textes en prose de la fin du 16ème siècle : approche syntaxique et fonctionnelle. In K. Wetters (Éd.) *Actes de la 1ère Rencontre de Jeunes Linguistes*. Dunkerque. p. 118-130.

Prévost, S. (2010). Quant à X : du complément à l'introducteur de topique en passant par l'introducteur de cadre. B. Combettes, C. Guillot, E. Oppermann-Marsaux, S. Prévost &A. Rodriguez Somolinos. Diachro-4. Le français en diachronie. Oct 2008. Madrid, Espagne.Peter Lang, p.325-343.

Propp, V. (1968). Morphology of the folktale. Bloomington: Indiana University.

Ragnarsdottir, H. (1987). « The development of narrative structure and its relation to the use of tenses and aspects in Icelandic children's stories », Icelandic Linguistic Society in honor of the 200th anniversary of Christian Rask, Reykjavik.

Ragnarsdottir, H. (1991). « What does it take to tell a story? », Scandinavian Congress of Logopedics and Phoniatrics, Reykjavik.

Reinhart, T. (1981). Pragmatics and linguistics. An analysis of sentence topics. *Philosophica 27*. p. 53-94.

Reinhart, T. (1982). Pragmatics and Linguistics: An analysis of Sentence Topic. Bloomington, Indiana. Indiana University Linguistics Club.

Rickheit, G. & Habel, C. (1995). Eds. Focus and coherence in discourse processing. Birlin: de Gruyter.

Rizzi, L. (1997). The Fine Structure of the Left Periphery. In Haegeman, L. (Ed.). Elements of Grammar. Dordrecht: Kluwer. P. 281-337

Rooth, M., (1985). Association with Focus. A theory of Focus Interpretation. Natural Language Semantics 1. P. 75-116.

Saïdi, D. (2014). *Développement de la compétence narrative en arabe tunisien : rapport entre formes linguistiques et fonctions discursives*. Thèse de doctorat non publiée. Sciences du Langage, Université Lumière – Lyon 2.

Schneuwly B. (1989). Le 7e chapitre de Pensée et langage de Vygotski : esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. In: Enfance, tome 42, n°1-2, 1989. p. 23-30.

Strawson, P. F. (1964). Identifying Reference and Truth-Values. *Theoria 30*. p. 96-118.

Strömqvist, S. et Verhoeven, L. (2004). Relating Events in Narrative. Typological and Contextuel Perpectives, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Sutton-Smith, B. (1975). Developmental structures in fantasy narratives. Communication présentée au congrès annuel de American Psychological Association. Chicago.

Tomasello, M. (2004). Aux origines de la cognition humaine. Paris : Editions Retz.

Traugott, E.C. & Dasher, R.B. (2002). Regularity in Semantic Change. Cambridge : Cambridge University Press.

Trognon, A. et Ghiglione, R. (1993). Où va la pragmatique ?. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Ullendorff, E. (ed.) (1965). An Amharic chrestomathy. London. Oxford University Press.

Vallduví, E. & Vilkuna, M. (1998). On Rheme and Kontrast. In Culicover, P. & McNally, L. (Eds.). The Limits of Syntax. New York: Academic Press. p. 79–106.

Vallduví, E. (1992). *The informational component*. New York: Garland.

Van den Broek, P. (1990a). Causal inferences and the comprehension of narrative texts. In A. Graesser & G. Bower (Eds.), Inferences and text comprehension. San Diego: Academic Press. P. 175–196.

Van den Broek, P. (1990b). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. A. Balota, G. B. Flore d'Arcais, & K. Rayner (Eds.), Comprehension processes in reading. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. P. 423-445.

Van Dijk, T. A & Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. Orlando. Florida. Academic press.

Van Dijk, T. A (1981). Studies in the Pragmatics of Discourse. La Haye: Mouton.

van Dijk, T. A. (1977). Sentence Topic and Discourse Topic. *Papers in Slavic Philology, 1*. p. 49-61.

Van Kuppevelt, J. (1995). Discourse structure, topicality and questioning. Journal of Linguistics 31. p. 109-147.

Van Valin, R. D. & LaPolla R. J. (1997). Syntax: Structure, meaning and function. Cambridge University Press.

Verhoeven, L. (1993). Acquisition of narrative skills in a bilingual contexte. In Kettemann, B. & Wieden, W. (Eds.). *Current issues in European second language acquisition research*. Tübingen : Gunter Narr. p. 307-332.

Verschueren, J. (1998). Understanding pragmatics. London : Edward Arnold.

Verschueren, J., Östman, J-A. et Blommaert, J. (Eds.). (1995). Handbook of Pragmatics, Amsterdam: John Benjamins Publishing Compagny.

Victorri, B. (2002). Homo Narrans: Le rôle de la narration dans l'émergence du langage. Langages, Larousse. p.112-125.

Victorri, B. (2004). Les grammaires cognitives. C. Fuchs. La linguistique cognitive. Ophrys. Cogniprisme. p.73-98.

von Stutterheim, C., Nüse, R. & Murcia-Serra, J. (2002). Crosslinguistic differences in the conceptualization of events. In Hilde Hasselgård, Stig Johansson, Bergljot Behrens & Cathrine Fabricius-Hansen (eds.). *Information structure in a cross-linguistic perspective*, 179–198. Amsterdam: Rodopi.

Vygotski, L.S. (1997). Pensée et langage. Paris : La Dispute. Edition original 1934.

Watson, W. & Wyatt N. (eds) (1999). Handbook of Ugaritic Studies. Brill. Leiden-Boston-Köln.

Watson, W.G.E. (1992). "Final –m in Ugaritic", AuOr 10:223-252.

Westby, C. (1985). Learning to talk-talking to learn: Oral-literate language differences. In Simon, C. S. (Ed.). Communication skills and classroom success. San Diego: College-Hill Press. p. 181-213

Westby, C. (1994). The effects of culture in genre, structure, and style of oral and written texts. In Wallach, G. P. & Butler, K. G. (Eds.). *Language learning disabilities in school-age children and adolescents: Some principles and applications*. New York: Macmillan College. p. 180-218.

White, H. (1981). The value of narrativity in the representation of reality. In Mitchell, W. J. T. (Ed.). On Narrative . Chicago, IL: The University of Chicago Press. p. 1-23.

Yimam, B. (2006). The Interaction of Tense, Aspect, and Agreement in Amharic Syntax. In J. Mugane, J. P. Hutchison & D. A. Worman (Éds). *Selected Proceedings of the 35th Annual Conference on African Linguistics*. p. 193-202. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

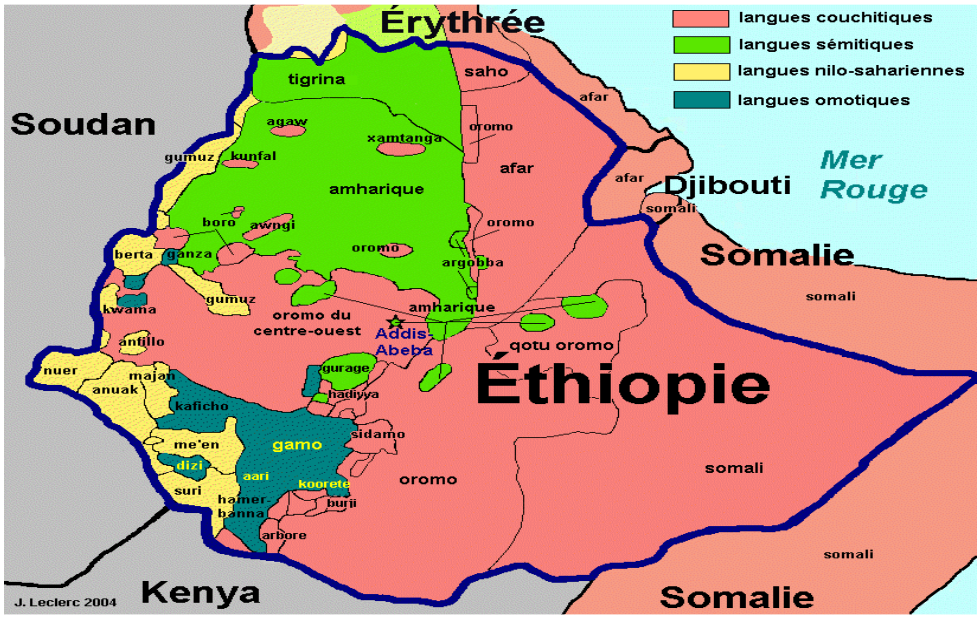
Yimam, B. (2008). Academic freedom at Addis Ababa University: An overview of its past and current experiences. In Assefa T. (Ed.), *Academic freedom in Ethiopia: Perspectives of teaching personnel* (pp.19–62). Addis Ababa: Forum for Social Studies.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Carte linguistique de l'Ethiopie

Etat de l'Afrique orientale, l'Ethiopie compte plus de 100 millions d'habitants[80] pour une superficie de 1 127 127 km2. La capitale Addis Abeba 'litt. La nouvelle fleur', perchée à 2500 mètres d'altitude, compte plus de 3 millions d'habitants. La température moyenne de 15°C. Le calendrier éthiopien est très proche du calendrier Julien avec un aménagement des années bissextiles. L'année se compose de treize mois[81]. Le nouvel an éthiopien débute à la date qui correspond actuellement au 11 septembre du calendrier grégorien.

La carte ci-dessus (site internet) illustre bien une situation de plurilinguisme et de contact de langues. L'amharique a évolué et évolue au milieu de langues qui appartiennent à d'autres aires linguistiques, notamment le couchitique. Situation qui a contribué à la particularité de la langue par rapport aux autres langues sémitiques.



La répartition est faite selon les caractéristiques linguistiques.

[80] Estimation ONU 2016 : Selon le Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, la population de l'Ethiopie est actuellement de 101 661 173.

[81] Douze mois de 30 jours suivis d'un treizième constitué de 5 ou 6 jours selon les années bissextiles.

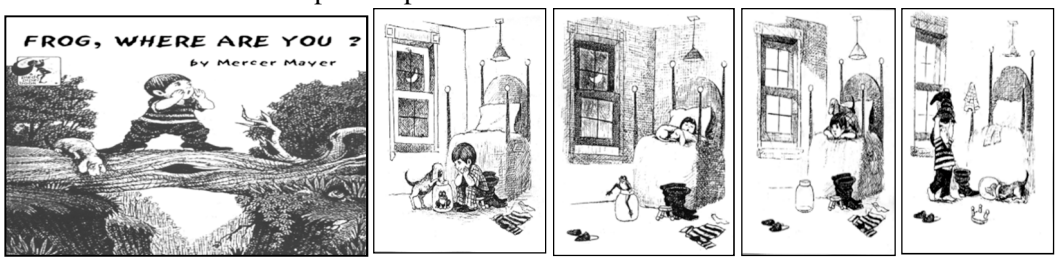
ANNEXE 2 : Conventions de translittération du syllabaire amharique

Tableau 28 : Translittération du syllabaire amharique suivie de l'API [--]

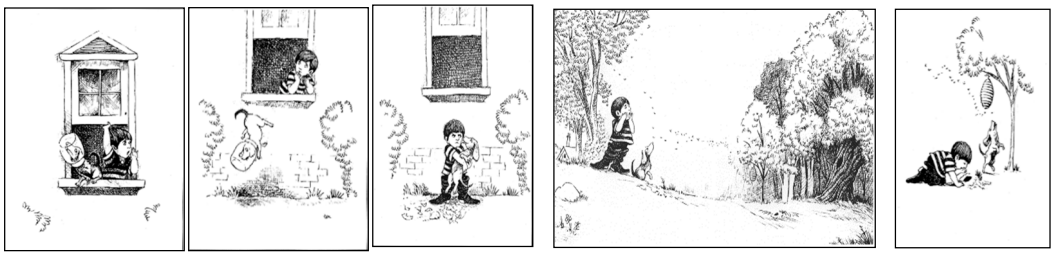
	1er	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	7ème
	ä [ə]	u [u]	i [i]	a [a]	é [e]	e [ɨ]	o [o]
h [h]	ሀ	ሁ	ሂ	ሃ	ሄ	ህ	ሆ
l [l]	ለ	ሉ	ሊ	ላ	ሌ	ል	ሎ
h [h]	ሐ	ሑ	ሒ	ሓ	ሔ	ሕ	ሖ
m [m]	መ	ሙ	ሚ	ማ	ሜ	ም	ሞ
s [s]	ሰ	ሱ	ሲ	ሳ	ሴ	ስ	ሶ
r [r]	ረ	ሩ	ሪ	ራ	ሬ	ር	ሮ
s [s]	ሠ	ሡ	ሢ	ሣ	ሤ	ሥ	ሦ
sh [ʃ]	ሸ	ሹ	ሺ	ሻ	ሼ	ሽ	ሾ
q [k']	ቀ	ቁ	ቂ	ቃ	ቄ	ቅ	ቆ
b [b]	በ	ቡ	ቢ	ባ	ቤ	ብ	ቦ
t [t]	ተ	ቱ	ቲ	ታ	ቴ	ት	ቶ
c [c]	ቸ	ቹ	ቺ	ቻ	ቼ	ች	ቾ
n [n]	ነ	ኑ	ኒ	ና	ኔ	ን	ኖ
N [ɲ]	ኘ	ኙ	ኚ	ኛ	ኜ	ኝ	ኞ
a [a]	አ	ኡ	ኢ	ኣ	ኤ	እ	ኦ
k [k]	ከ	ኩ	ኪ	ካ	ኬ	ክ	ኮ
h [h]	ኸ	ኹ	ኺ	ኻ	ኼ	ኽ	ኾ
w [w]	ወ	ዉ	ዊ	ዋ	ዌ	ው	ዎ
a [a]	ዐ	ዑ	ዒ	ዓ	ዔ	ዕ	ዖ
z [z]	ዘ	ዙ	ዚ	ዛ	ዜ	ዝ	ዞ
j [ʒ]	ዠ	ዡ	ዢ	ዣ	ዤ	ዥ	ዦ
y [j]	የ	ዩ	ዪ	ያ	ዬ	ይ	ዮ
d [d]	ደ	ዱ	ዲ	ዳ	ዴ	ድ	ዶ
J [ɟ]	ጀ	ጁ	ጂ	ጃ	ጄ	ጅ	ጆ
g [g]	ገ	ጉ	ጊ	ጋ	ጌ	ግ	ጎ
T [t']	ጠ	ጡ	ጢ	ጣ	ጤ	ጥ	ጦ
C [c']	ጨ	ጩ	ጪ	ጫ	ጬ	ጭ	ጮ
P[p']	ጰ	ጱ	ጲ	ጳ	ጴ	ጵ	ጶ
S [s']	ጸ	ጹ	ጺ	ጻ	ጼ	ጽ	ጾ
S [s']	ፀ	ፁ	ፂ	ፃ	ፄ	ፅ	ፆ
f [f]	ፈ	ፉ	ፊ	ፋ	ፌ	ፍ	ፎ
p [p]	ፐ	ፑ	ፒ	ፓ	ፔ	ፕ	ፖ
v [v]	ቨ	ቩ	ቪ	ቫ	ቬ	ቭ	ቮ

ANNEXE 3 : « Frog, where are you? » (Mayer 1969)

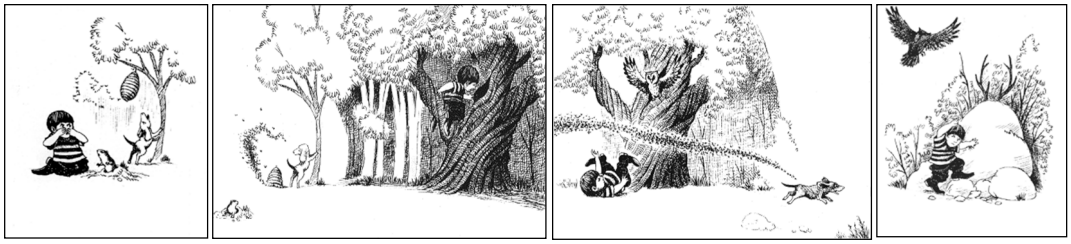
Tableau 29 : Livret utilisé pour la production des textes



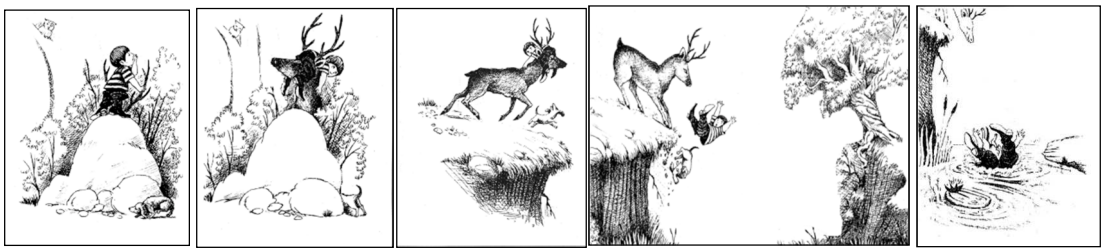
1 2 3 4 5



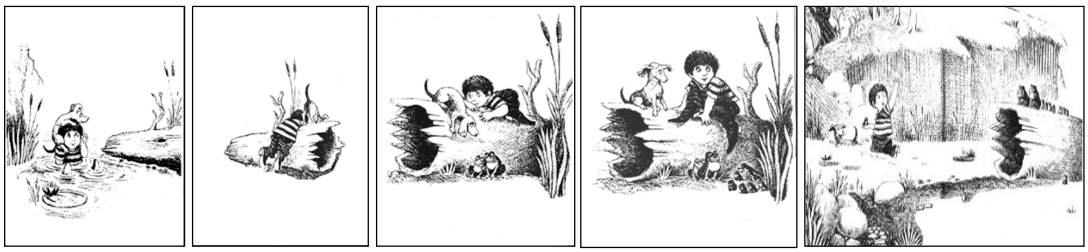
6 7 8 9 10



11 12 13 14



15 16 17 18 19



20 21 22 23 24

ANNEXE 4 : Récit d'un locuteur de 5 ans

wesha-w *enQurarit-u-n* *y-ay-ä-w-al*
chien-DET grenouille-DET-ACC 3M-regarder.INAC-O.3M-AUX
le chien regardent la grenouille

leJ-occ-u-nna *wesha-w* *tännät-äw-al*
garçon-PL-DET-et chien-DET dormir.GER-3PL-AUX
les enfants et le chien dorment

enQurarit-u *Qäs* *bel-o*
grenouille-DET doucement dire.GER-3M
la grenouille, faisant doucement

ye-wäT-al
3M-sortir.INAC-AUX
elle sort

lek *tänäst-o*
juste se lever.GER-3M-
juste s'étant levé

s-i-ay-u
quand-3PL-regarder-3PL
quand ils regardent

yä-ll-ä-mm *enQurarit-u*
NEG-exist.pr.-3M-mm grenouille-DET
la grenouille n'est pas là

wät-o-al
sortir.GER-3M-AUX
elle est sortie

lek *s-i-ay-u*
juste quand-3PL-regarder-3PL
juste quand ils regardent

fälleg-äw
chercher.GER-3PL
ayant cherché

fälleg-äw
chercher.GER-3PL
ayant cherché

yä-ll-ä-mm
NEG-exist.pr.-3M-mm
elle n'est pas là

bämäskot *y-ay-allu*
par-fenêtre3PL-regarder.INAC-3PL
ils regardent par la fenêtre

yä-ll-ä-mm
NEG-Exist.PR-3M-mm
elle n'est pas là

s-i-Tär-ute-mm
quand-3PL-appeler-3PL-O.3M-mm
et quand ils l'appellent

lek *wesha-w* *shot* *s-i-aräg*
juste chien-DET shot quand-3M-faire.INAC
quand le chien a fait shot

l-i-fällegä-w *näbbär*
pour-3M-chercher.INAC-O.3M AUX.PS
c'était pour le chercher

yä-héd-ä-w
que-partir.ACP-3M-DET
qu'il est parti

wesha-w dämmo leJ-u-n ye-llesä-w-al
chien-DET dämmo garçon-DET-ACC 3M-lécher.INAC-O.3M-AUX
et le chien lèche le garçon

s-i-Tär-u-t
quand-3PL-appeler.INAC-3PL-O.3M
quand il l'appelle

s-i-Tär-u-t
quand-3PL-appeler.INAC-3PLO.3M
quand il l'appelle

a-y-säma-mm
NEG-3M-entendre.INAC-mm
elle n'entend pas

neb-u bét-occ weste-mm l-i-fälläg-u-t näw
abeille-DET maison-PLdans-mm pour-3PL-chercher.INAC-3PL-O.3M AUX.PR
ils vont aussi la chercher dans les abeille

käzza wäT-u-nna
après sortir.ACP-3PL-et
après, ils sont sortis, et

l-i-bäl-u-t fälleg-äw-al
pour-3PL-chercher-3PL-O.3M vouloir.GER-3PL-AUX.
ils veulent le manger

wäddäQ-ä-nna bét-accäw
tomber.ACP-3M-et maison-POSS.3PL
leur maison étant tombée

wesha-we-n l-i-bäla-w näw
chien-DET-ACC pour-3M-manger.INAC-O3M AUX.PR
il va mange le chien

leJ-u dämmo ezaf wesT eyyä-fälläg-ä-w näw
garçon-DET dämmo arbre dans PROG-chercher-3M-O.3M AUX.PR
et le garcon est en train de la chercher dans l'arbre

eyyä-Tär-a-w
PROG-appeler-3M-O.3M
en l'appelant

lek s-i-wäT-u neb-occ-u
juste quand-3PL-sortir-3PL abeille-PL-DET
quand les abeilles sont sorties

wesha-we-n l-i-bäla näw
chien-DET-ACC pour-3M-manger.INAC AUX-PR
elles vont manger le chien

enna ibu leJ-u-n l-i-bäla fälleg-o näbbär
et hibou garçon-DET-ACC pour-3M-manger.INAC vouloir.GER-3M AUX.PS
le hibou avait voulu manger le garçon

leJ-u dämmo s-i-roT
garçon-DET dämmo quand-3M-courir.INAC
et le garçon, quand il court

s-i-roT
quand-3M-courir.INAC
quand il court

ibu bärr-o
hibou voler.GER-3M
le hibou ayant volé

héd-ä
partir.ACP-3M
il est parti

lek *s-i-Tära-w*
juste quand-3M-appeler.INAC-O.3M
quand il l'appelle

yä-ll-ä-mm
NEG-exist.pr.-3M-mm
elle n'est pas là

ye-Tära-w-al
3M-appeler.INAC-O.3M-AUX
il l'appelle

ye-Tära-w-al
3M-appeler.INAC-O.3M-AUX
il l'appelle

yähonä *telleQ* *beré* *ensäsa* *mäT-a*
quelconque grand taureau animal venir.ACP-3M
un gros animal comme le taureau est venu

yez-o-t
tenir-3M-O.3M
l'ayant pris

héd-ä *leJ-u-n*
partir.ACP-3M garçon-DET-ACC
il est parti, avec le garçon

lek *l-i-wäga-w* *s-i-l*
juste pour-3M-piquer.INAC-O.3M quand-3M-AUX.PR
juste quand il allait le piqué

leJ-u *dämmo* *wäddäQ-ä*
garçon-DET dämmo tomber.ACP-3M
et le garçon est tombé

kä *wesha-w* *gar* *weha* *wesT* *gäbb-a*
avec chien-DET avec eau dans entrer.ACP-3M
il est entré dans l'eau avec le chien

l-i-fälleg-u-t *s-i-l*
pour-3PL-piquer-3PL-O.3M quand-3M-AUX.PR
après, quand ils le cherchaient

al-tä-gäNN-ä-mm
NEG-pass.-trouver.ACP-3M-mm
elle n'a pas été trouvée

ush *alä* *leJ-u*
shuut dire.ACP-3M garçon-DET
il a dit shuut le garçon

käzza *bähwala* *hédäw*
cela après partir.GER-3PL
et après, étant parti

l-i-ffäleg-u-t *näbbär*
pour-3PL-chercher-3PL-O.3M AUX.PS
ils allaient le chercher

hulät-u-mm *all-u*
deux-DET-mm exist.pr.-3PL
les deux sont là

ahun *dämmo* *lek* *wärd-äw*
maintenant dämmo juste descendre.GER-3PL
et maintenant, étant descendu

s-iy-ayu
quand-3PL-regarder-3PL
quand ils ont regardé

all-u *hulät-u-mm*
Exist.PR-3PL deux-DET-mm
ils sont là tous les deux

käzza *tä-gäNN-u*
après PASS-trouver.ACP-3PL
après, ils ont été trouvé

cao cao *bel-o*
au revoir dire.GER-3M
ayant dit au revoir

tä-gäNN-ä
PASS-trouver.ACP-3M
il a été trouvé

ANNEXE 5 : Récit d'un locuteur de 7 ans

and lälit enQurarit näbbä-ä
un nuit grenouille Exist.PS
une nuit il y avait une grenouille

leJ kä-ssu gar yez-o-t näbbärä
garçon avec-lui avec tenir.GER-3M-O.3M AUX.PS
garçon le tenait avec lui

kap wesT arg-o-t näbbärä
cup dans mettre.GER-3M-O.3M AUX.PS
il l'avait mis dans un verre

s-y-ayäw enna
quand-3M-regarder-et
quand il le regarde

eyy-awära näbbärä
PROGparler-3M AUX.PS
il était en train de parler

wesha-we-mm eyy-awära näbbärä
chien-DET-mm PROGparler-3M AUX.PS
le chien aussi parlait

käzza bähwala lek s-i-täNNa
cela après juste quand-3M-dormir.INAC
après, juste quand il dort

enQurarit-u s-i-wäTa
grenouille-DET quand-3M-sortir.INAC
quand la grenouille sort

wätt-o
sortir.GER-3M
la grenouille étant sortie

héd-ä
partir.ACP-3M
elle est partie

s-i-héd
quand-3M-partir.INAC
quand il part

Täwat lek leJ-u s-y-ay-äw
matin juste garçon-DET quand-3M-regarder.INAC-O.3M
la matin juste quand le garçon le regarde

« yätallä enQurarit » bel-o
« …. » dire.GER-3M
« où est grenouille » ayant dit

« yätallä » bel-o al-ä
« … » dire.GER-3M dire.ACP-3M
il a dit « où est grenouille »

hulu-mm nägär lay ayy-ä
tout-mm chose sur regarder.ACP-3M
il a regardé sur toutes les choses

ayy-ä-nna
voir.ACP-3M-et
il a vu, et

wesha-w dämmo enten-u wesT gäbb-a
chien-DET *dämmo* chose-DET dans entrer.ACP-3M
et le chien est entré dans la chose

kap *wesT* *gäbb-a*
cup dans entrer.ACP-3M
il est entré dans le verre

s-i-gäba
quand-3M-entrer.INAC
quand il entre

endägäna « e ee » eyy-al-ä
à nouveau "…." PROG-dire-3M
à nouveau "eh eh" en disant

eyyä-TäbbäQ-u-t *näbbärä*
PROG-attendre-3PL-O.3M AUX.PS
ils l'attendaient

käzza *bähwala* *weddeQ* *al-ä*
cela après tomber.brusquement dire.ACP-3M
après il est tombé brusquement

eyy-ayy-ä-w *näbbärä* *endä-zzi*
PROG-regarder-3M-O.3M AUX.PS comme-ça
il le regardait comme ça

käzza *bähwala "lämen endäzzih arräk"* *bel-o*
cela après "…" dire.GER-3M
après, « pour quoi as-tu fait ça » ayant dit

täQoT-a-w
gronder.ACP-3M-O.3M
il l'a grondé

käzza *bähwala neb* *eyy-ayy-u* *näbbärä*
cela après abeille PROG-regarder.ACP-3PL-O.3M AUX.PS
après, il regardaient des abeilles

lä-ssu *wädä-zza* *ye-T-Tägg-u-t-al*
pour-lui vers-là 3PL-MOY-approcher.INAC-3PL-O.3M-AUX
pour lui, il s'en approche

wädä-zza *tä-Tägg-u*
vers-là MOY-approcher.ACP-3PL
ils s'en approche

täTäg-gu-nna
MOY-approcher.ACP-3PL-et
il s'en approche, et

wesha-w *endä-zzi* *ye-TTära-w-al* *leJ-u*
chien-DET comme-là 3M-appeler.INAC-O.3M-AUX.3M garçon-DET
le chien, le garçon l'appelle comme ça

wesha-w *dämmo* *mm* *belo*
chien-DET *dämmo* « mm » dire.GER-3M
et le chien « mm » ayant dit

y-ayä-w-al
3M-regarder.INAC-O.3M-AUX.3M
il le regarde

käzza *bähwala "mm mm"* *s-i-l* *näbbärä*
cela après « mm » quand-3M-dire.INAC AUX.PS
après il disait « m m »

käzza "men huNNé salayacehu näw" *y-el-al*
après « …. » 3M-dire.INAC-AUX.3M
après, « comment je ne vous ai pas vu » il dit

yaNNaw dämmo *y-ayä-w-al* *wesha-we-n*
celui-là *dämmo* 3M-regarder.INAC-O.3M-AUX.3M chien-DET-ACC
et l'autre regarde le chien

essu *ahune-mm* *eyy-ayy-ä*
lui encore-mm PROG-regarder-3M
lui, en regardant toujours

endä-zzi endä-zzi s-y-anäQaneQ-äw
comme-ça comme-ça quand-3M-secouer.INAC-O.3M
quand il le secoue comme ça

weddeQ *al-ä*
tomber.brusquement dire.ACP-3M
il est tombé brusquement

käzza *bähwala ehé* *« yätaläsh »* *eyy-al-ä*
cela après ça « … » PROG-dire-3M
après, celui là « où es-tu » en disant

ye-Coh-al
3M-crier.INAC-AUX.3M
il crie

käzza *hulu-ne-mm* *s-y-as-wäddeQ-ebb-accäw*
après tout-ACC-mm quand-3M-CAUS-tomber.INAC-MALEF-O.3PL
après, quand il fait tout tomber à leur détriment

wuu *belo*
« wu wu » dire.GER-3M
en aboyant

ehé *ye-wädQ-al*
clui là 3M-tomber.INAC-AUX.3M
celui là tombe

eswa *te-wäT-alläcc*
elle 3F-sortir.INAC-AUX.3F
elle, elle sort

essu *ye-roT-al*
lui 3M-courir.INAC-AUX.3M
lui, il court

eswa *dämmo eyyä-täkätäl-äcce-w*
elle *dämmo* PROG-suire.ACP-3F-O.3M
et elle, en le suivant

lek *se-tte-héd*
juste quand-3F-partir.INAC
juste quand elle part

wu wu *eyy-all-äcc*
« … » PROG-dire.ACP-3F
disant « wu wu »

se-tte-héd
quand-3F-partir.INAC
quand elle part

mmm bel-o
« mm » dire.GER-3M
« mm » ayant dit

ye-héd-al
3M-partir.INAC-AUX.3M
il part

« enQurarit yätaläsh » *eyy-al-ä*
« … » PROG-dire.ACP-3M
« grenouille où es-tu » en disant

ahune-mm *ye-Coh-al*
encore-mm 3M-crier.INAC-AUX
il crie toujours

wesha-w *dämmo* *wädä-zzi* *ye-zor-al*
chien-DET *dämmo* vers-là 3M-tourner.INAC-AUX
et le chien tourne vers là

ahun *essu* *endä-ssu* *endä-ssu* *s-i-l*
maintenant lui comme-lui comme-lui quand-3M-dire.INAC
lui, quand il fait comme-ci comme-ça

end-äzzi *weTTet* *al-ä-nna*
comme-ça sortir.brusquement dire.ACP-3M-et
il est sorti brusquement comme ça

wäTT-a
sortir.ACP-3M
il est sorti

käzza *bähwala* *ehéNaw* *leJ-u* *ezzi.ga* *näw*
cela après celui-là garçon-DET ici Exist.PR
après, celui là, le garçon est là

wesha-w *ezzi.ga* *näw*
chien-DET ici Exist.PR
le chien est là

wädä hwala *wädä hwala* *eyy-ayy-u* *näbbärä*
vers arrière vers arrière PROG-regarder-3PL AUX.PS
ils regardaient vers l'arrière

käzza *bähwala* *weddeQ* *al-u*
cela après tomber.brusquement dire.ACP-3PL
après, ils sont tombés brusquement

weha *wesT* *weddeQ* *sil-u* *wesha-we-mm* *essu-mm*
eau dans tomber.brusquement dire.ACP-3PL chien-DET-mm lui-mm
quand ils tombent brusquement dans l'eau, et le chien et lui

käzza *bähwala* *y-as-wäddäQ-ä-accäw* *dämmo*
cela après qui-CAUS-tomber.ACP-3M-O.3PL *dämmo*
après, celui qui les a fait tomber

mm bel-o
« mm » dire.GER-3M
« mm » ayant dit

ye-seQ-ebb-at-al
3M-rire.INAC-LOC-O.3M-AUX.3M
il rit de lui

käzza *bähwala* *endä-zzi* *QuC* *bel-o*
cela après comme-là asseoir dire.GER-3M
après, étant assis comme ça

hi hi *eyy-al-ä*
« hi hi » PROG-dire.ACP-3M
« hi hi » en disant

y-ay-al
3M-regarder.INAC -AUX.3M
il regarde

käzza *bähwala* *lek* *s-i-säma* *dämmo*
cela après juste quand-3M-entendre.INAC *dämmo*
après, juste quand il entend

lek *s-i-säma* *dämmo*
juste quand-3M-entendre.INAC *dämmo*
et juste quand il entend

mm bel-o
« mm » dire.GER-3M
"mm" ayant dit

endä-zzi *y-el-al*
comme-là 3M-dire.INAC-AUX.3M
il fait comme ça

käzza *esh sh sh* *al-ä-nna*
après « shsh » dire.ACP-3M-et
après, il dit “sh sh”

bä-zzaNaw *bäkkul* *s-i-héd*
de-celui-là côté quand-3M-partir.INAC
quand il part de l’autre côté

s-y-ay
quand-3M-regarder.INAC
quand il regarde

s-y-ay *näbbär*
quand-3M-regarder.INAC AUX.PS
il regardait

käzza *bähwala ezziga* *enat-enna* *abbat* *näbbär-ä*
cela après ici mere-et père Exist.PR
après, là il y avait une mère et un père

käzza *ezziga* *dämmo* *leJ-occ-u* *bä-mulu* *wäTT-u*
après ici *dämmo* enfants-PL-DET en-entier sortir.ACP-3PL
et après, tous les enfants sont sortis comme ça

leJ-occ-u *bä-mulu* *s-i-wäTT-u* *dämmo*
enfants-PL-DET en-entier quand-3PL-sortir.INAC-3PL *dämmo*
et quand tous les enfants sortent

ayy-ä-nna
voir.ACP-3M-et
il a vu, et

bay bay *y-el-allu*
« salut, salut » 3PL-dire.INAC-AUX.3PL
ils disent « au revoir »

and-u-n *wäsd-o*
un-DET-ACC prendre.GER-3M
(lui) ayant pris une

ANNEXE 6 : Récit d'un locuteur de 10 ans

leJet-wa *enQurarit-wa-n* *t-ay-alläcc*
fille-DET grenouille-DET-ACC 3F-regarder.INAC-AUX
la fille regarde la grenouille

wesha-we-mm *enQuraritwan* *y-ay-al*
chien-DET-mm grenouille-DET-ACC 3M-regarder.INAC-AUX
le chien aussi regarde la grenouille

ahune-mm *ezziga* *leJet-wa* *täNNet-alläcc*
maintenant-mm ici fille-DET dormir.GER-3F-AUX
ici, la fille dort encore

wesha-w *lay-wa* *lay* *täNNet-o-al*
chien-DET dessus-POSS.3F sur dormir.GER-3F-AUX
le chien dort sur elle

enQurarit-wa *te-wäT-alläcc*
grenouille-DET 3F-sortir.INAC-3F-AUX
la grenouille sort

enQurarit-wa-n *eyy-ayy-u* *näw* *wesha-we-mm* *leJet-wa-mm*
grenouille-DET-ACC PROG-regarder-3PL AUX.PR chien-DET-mm fille-DET-mm
ils sont en train de regarder la grenouille, et le chien et la fille

enQurarit-wa *wätt-alläcc*
grenouille-DET sortir.GER-3F-AUX
la grenouille est sortie

enQurarit-wa *wätt-alläcc*
grenouille-DET sortir.GER-3F-AUX
la grenouille est sortie

leJet-wa *Camma-we-n* *eyy-arragäf-äcc* *näw*
fille-DET chaussure-DET-ACC PROG-regarder-3F AUX.PR.
la fille est en train de secouer la chaussure

wesha-w *Tärmus* *wesT* *gäbt-o-al*
chien-DET bouteille dans entrer.GER-3M-AUX
le chien est esntré dans la bouteille

wänbär-u *wädQ-o-al*
chaise-DET tomber.GER-3M-AUX
la chaise est tombé

leJet-wa *bä-mäskot t-ay-alläcc*
fille par-fenêtre3M-regarder.INAC-AUX
la fille regarde par la fenêtre

wesha-w *Tärmus* *wesT* *fit-u* *gäbt-o*
chien-DET bouteille dans visage-POSS.3M entrer.GER-3M
le chien, son visage étant entré dans la bouteille

ess-u-mm *eyy-ayy-ä* *näw*
lui-mm PROG-regarder-3M AUX.PR
lui aussi est en train de regarder

leJet-wa *beccäwan* *eyy-ayy-äcc* *näw* *wesha-wa-n*
fille-DET seule PROG-regarder-3F AUX.PR chien-POSS.3F-ACC
la fille est en train de regarder seule son chien

wesha-w *Tärmus* *wesT* *gäbt-o*
chien-DET bouteille dans entrer.GER-3M-AUX
le chien étant entré dans la bouteille

wäddäQ-ä
tomber.ACP-3M
il est tombé

leJet-wa *wesha-we-n* *aQf-a-lläcc*
fille-DET chien-DET-ACC serrer.GER-3F-AUX
la felle a serré le chien dans ses bras

wesha-w *ye-les-at-al*
chien-DET 3M-lécher.INAC-O.3F-AUX
le chien la lèche

leJ-u *eyy-ayy-ä* *näw*
garçon-DET PROG-regarder-3M AUX.PR
le garçon est en train de regarder

wesha-we-mm *wäf-occ-u-n* *lä-mayät* *eyy-asäb-ä* *näw*
chien-DET-mm oiseau-PL-DET-ACC pour-regarder.INF PROG-penserACP-3M AUX.PR
il est en train de penser à regarder les oiseaux

leJet-wa *ezziga* *wädQ-a-lläcc*
fille-DET ici tomber.GER-3F-AUX
la fille est tombée ici

wesha-w *yä-wäf-occ-u-n* *bét* *lä-mmäyaz*
chien-DET de-oiseau-PL-DET-ACC maison pour-tenir.INF
le chien, pour prendre le nid des oiseaux

eyy-ayyä *näw*
PROG-regarder-3M AUX.PR
il est en train de regarder

leJet-wa *ezziga* *wädQ-a-lläc*
fille-DET ici tomber.GER-3F-AUX
la fille est tombée ici

ayeT-wa-n *ayt-a-lläc*
souris-DET-ACC voir.GER-3F-AUX
elle a vu la souris

wesha-w *zaf* *lay* *tän-TälTel-o*
chien-DET arbre sur PASS-suspendre.GER-3M
le chien étant suspendu sur l'arbre

yä-wäf-occ-u-n *bét* *eyy-ayyä* *näw*
de-oiseau-PLDET-ACC maison PROG-regarder-3M AUX.PR
il est en train de regarder le nid des oiseaux

wesha-w *zaf* *lay* *näw*
chien-DET arbre lay être.PR.3M
le chien est sur l'arbre

enQurarit-wa *beccawan* *nat*
grenouille-DET seule être.PR.3F
la grenouille est seule

leJ-u *eyy-ayyä* *näw*
garçon-DET PROG-regarder-3M AUX.PR
le garçon est en train de regarder

yä-lälit *wäf-wa* *beccawan* *nat*
de-nuit oiseau-DET seule être.PR.3F
la chauve souris est seule

leJ-u *wädQ-o-al*
garçon-DET tomber.GER-3M-AUX
le garçon est tombé

washa-w *beccawen* *eyyä-roT-ä* *näw*
chien-DET seul PROG-courir-3M AUX.PR
le chien est en train de courir seul

yä-lälit *wäf-wa* *te-bärr-alläcc*
de-nuit oiseau-DET 3F-voler.INAC-AUX
la chauve-souris vole

leJ-u *eyyä-wäTT-a* *näw*
garçon-DET PROG-sortir-3M AUX.PR
le garcon est en train de monter

wesha-w *beccawan* *märét* *QuC* *bel-a-lläc*
chien-POSS.3M seule terre assoir dire.GER-3F-AUX
son chien est assis seul par terre

yä-lälit *wäf-wa* *lay* *nat*
de-nuit oiseau-DET haut être.PR.3F
la chauve-souris est en haut

leJ-u *dengay-u* *lay* *wät-o-al*
garçon-DET pierre-DET sur monter.GER-3M-AUX
le garçon est monter sur la pierre

eyy-ayy-ä *näw*
PROG-regarder-3M AUX.PR
il est en train de regarder

leJ-u *elay* *wätt-o*
garçon-DET en.haut monter.GER-3M
le garcon étant monté

enCät-u *lay* *tän-TälTel-o*
bois-DET sur PASS-suspendre.GER-3M
étant suspendu sur le bois

waliya-w *lay* *tän-TälTel-o-al*
cerf-DET sur PASS-suspendre.GER-3M-AUX
il est suspendu sur le cerf

wesha-w *dämmo* *wädä* *wesT* *eyyä-gäb-a* *näw*
chien-DET dämmo vers dans PROG-entrer-3M AUX.PR
et le chien est en train d'entrer à l'intérieur

yä-lälit *wäf-wa* *t-ay-alläcc*
de-nuit oiseau-DET 3F-regarder.INAC-AUX
la chauve-souris regarde

leJ-u *waliya-w* *lay* *wät-o-al*
garçon-DET cerf.DET sur monter.GER-3M-AUX
le garçon est monté sur le cerf

wesha-wa *becca-wa-n* *eyyä-roTä-cc* *näw*
chien-DET seul-POSS.3F-ACC PROG-courirr-3PL AUX.PR
la chienne est en train de courir toute seule

waliya-w *leJet-wa-n* *Tel-o-w-at*
walya-DET fille-DET-ACC jeter.GER-3M-O.3F
le cerf ayant jeté la fille

eyy-ayy-at näw
PROG-voir-3M-O.3F AUX.PR
il est en train de la regarder

wesha-we-mm *wädQ-o-al*
chien-DET-mm tomber.GER-3M-AUX
le chien est tombé

wesha-we-mm *leJet-wa-mm* *ezziga* *wädQ-äw-al*
chien-DET-mm fille-DET-mm ici tomber.GER-3PL-AUX
et le chien, et le garçon sont tombés ici

waliya-w *beccawen* *eyy-ayy-a-ccäw* *näw*
cerf-DET seul PROG-regarder-3M-O.3PL AUX.PR
le cerf est en train de les regarder tout seul

leJet-wa *weha* *wesT* *gäbt-a-lläcc*
fille-DET eau dans entrer.GER-3F-AUX
la fille est entré dans l'eau

wesha-w *elay-wa* *lay* *wät-o-al*
chien-DET sur-POSS-3F sur monter.GER-3M-AUX
le chien est monté sur elle

leJ-u *wesha-we-n* *uss* *y-elä-w-al*
garçon-DET chien-DET-ACC shut 3M-dire.INAC-O.3M-AUX
le garçon dit shut au chien

enCät-u *lay* *lä-mäwTat* *eyy-assäb-ä* *näw*
arbre-DET sur pour-monter.INF PROG-penser-3M AUX.PR
il est en train de penser à monter sur l'arbre

leJ-u-nna *wesha-w* *wädä-zza* *eyy-ayy-u* *näw*
garçon-DET chien-DET vers-là PROG-regarder-3PL AUX.PR
le garçon et le chien sont en train de regarder làbas

enCät *lay* *wätt-äw-al*
bois sur monter.GER-3PL-AUX
ils sont montés sur l'arbre

wesha-w-enna *leJet-wa* *enQurarit-occ-u-n* *eyy-ayy-u* *näw*
chien-DET-et fille-DET grenouille-pl-DET-ACC PROG-regarder-3PL AUX.PR
le chien et la fille sont en train de regarder les grenouilles

leJet-wa *lä-mäwräd* *eyy-assäbä-cc* *näw*
fille-DET pour-descendre.INF PROG-penser-3F AUX.PR
la fille est en train de penser à descendre

wesha-we-mm *abrwat* *l-i-wärd* *eyy-assäb-ä* *näw*
chien-DET-mm ensemble pour-3M-descendre PROG-penser-3M AUX.PR
le chien aussi pense descendre avec elle

enQurarit-occ-u-mm *eyy-ayy-u* *näw*
grenouille-PL-DET-mm PROG-regarder-3PL AUX.PR
et les grenouilles sont en train de regarder

wesha-w *beccawen* *QuC* *bel-o-al*
chien-DET seul assoir dire.GER-3M-AUX
le chien est assis tout seul

eyy-ayy-ä *näw* *leJ-u-n*
PROG-sortir-3M AUX.PR garçon-DET-ACC
il est en train de regarder le garçon

leJ-u *enQurarit* *yez-o-al*
garçon-DET grenouille tenir.GER-3M-AUX
le garçon tient une grenouille

kä-lay *wäf* *ye-TäbbeQ-al*
de-haut oiseau 3M-surveiller.INAC-AUX
en haut un oiseau surveille

ANNEXE 7 : Récit d'un locuteur de 12 ans

selä *sost* *gwadäNam-occ* *näw*
de trois RECIP.ami-PL c'est
c'est à propos de trois amis

ennässu-mm *leJ* *wesha* *enQurarit* *näbbär-u*
eux-mm garçon chien grenouille être.PS-3PL
ils étaient un garçon, un chien, une grenouille

and *Qän* *enQurarit-wa* *Täffa-cc*
un jour grenouille-DET disparaître.ACP-3F
un jour la grenouille a disparue

ennässu-mm *eswa-n* *felläga* *wädä* *Caka* *wäTT-u*
eux-mm elle-ACC recherche vers forêt sortir.ACP-3PL
et eux sont sorti à la forêt à sa recherche

leJ-u *ye-TTarr-a* *Jämmär*
garçon-DET 3M-appeler.INAC commencer.ACP
le garçon a commencé à appeler

wesha-we-mm *wädä* *gädäl* *gonbäs* *bel-o*
chien-DET-mm vers précipice pencher dire.GER.3M
et le chien s'étant penché vers un précipice

ye-TTarr-a *Jämmär*
3M-appeler.INAC commencer.ACP
il a commencé à appeler

enQurarit-wa-ne-mm *ageNt-äw-at*
grenouille-DET-ACC-mm trouver.GER-3PL-O.3F
et ayant trouvé la grenouille

tä-mälläs-u
MOY-retourner.ACP-3PL
ils sont retournés

berCeQo wesT *as-gäbet-äw-at*
verre dans CAUS-entrer.GER-3PL-O.3F
l'ayant fait entrer dans un verre

hulät-accäwe-mm *bä-mägäräm*
deux-DET-mm avec-étonner.INF
les deux étant étonnés (avec étonnement)

ay-u-at
voir.ACP-3PL-O.3F
ils l'on vue

meshet *lay* *hulät-u-mm* *täNN-u-nna*
soirée sur deux-DET-mm dormir.ACP-3PL-et
dans la soirée, tous les deux ont dormi, et

enQurarit-wa *yä-näbbärä-cc-ebb-ät* *eQa*
grenouille-DET où-Exist.PS-3F-LOC-O.3M objet
le bocal où se trouvait la grenouille

sel-al-tä-käddän-ä
car-NEG-PASS-couvrir-3M
comme il n'est pas couvert

eswa *wätt-a*
ell sortir.GER-3F
elle étant sortie

Täffa-cc
disparaître.ACP-3F
elle a disparue

ennässu-mm *Täwat* *tä-näst-äw*
eux-mm matin MOY-lever.GER-3M
et eux, s'étant levés le matin

s-i-mmäläkät-u
quand-3PL-regarder-3PL
quand ils regardent

eswa-mm *yä-llä-cce-mm*
elle-mm NEG.Exist.PR-3F-mm
elle n'est pas là

Täwat *tä-näst-äw*
matin MOY-lever.GER-3PL
le matin, (eux) étant levés

leJ-u *Camma-we-n* *arragf-o*
garçon-DET chaussure-POSS.3M-ACC secouer.GER-3M
le garçon ayant secoué sa chaussure

weshawe-mm *eswa* *yä-näbärä-cce-bb-äte-n* *eQa* *wesT*
chien-DET-mm elle où-Exist.PS-3F-LOC-O.3M-ACC bocal dans
et le chien dans le bocal où elle était

gäbt-o
entrer.GER-3M
étant entré

ye-Coh-al
3M-crier.INAC-AUX
il aboie

mäskot-u-n *käft-äw*
fenêtre-DET-ACC ouvrir.GER-3PL
ayant ouvert la fenêtre

leJ-u *mäskot-u-n* *yez-o*
garçon-DET fenêtre-DET-ACC tenir.GER-3M
le garçon ayant tenu la fenêtre

ye-TTarr-al
3M-appeler.INAC-AUX
il appelle

weshawe-mm *eswa* *yä-näbärä-cc-ebb-ät* *eQa* *wesT*
chien-DET-mm elle où-être.PS-3F-LOC-O.3M bocal dans
et le chien étant dans le bocal où elle était

hon-o
être.GER-3M
étant

ye-TTarr-al
3M-appeler.INAC-AUX
il appelle

ennäsu-mm *kä-bét* *wätt-äw*
eux-mm de-maison sortir.GER-3PL
et eux, étant sortis de la maison

leJ-u *ye-TTarr-al*
garçon-DET 3M-appeler.INAC-AUX
le garçon appelle

wesha-wa-mm *te-Coha-llächc*
chien-DET-mm 3F-appeler.INAC-AUX
la chienne aussi aboie

wädä *Caka* *hád-u*
vers forêt partir.ACP-3PL
ils sont partis à la forêt

leJ-u *and* *Qädada* *sel-agäNN-ä*
garçon-DET un trou car-trouver.ACP-3M
le garçon, comme il a trouvé un trou

gonbäs *bel-o*
pencher dire.GER-3M
s'étant penché

tämäläkkät-ä
regarder.ACP-3M
il a regardé

wesha-we-mm and *zaf* *lay* *yä-näbbär-ä* *eQa*
chien-DET-mm un arbre sur qui-Exist.PS-3M objet
le chien, une chose qui était sur un arbre

zel zel *eyy-al-ä*
saut PROG-AUX.-3M
en sautillant

ye-Coh-al
3M-crier.INAC-AUX
il crie

leJ-u-mm *gudgwad wesT* *yä-tämäläkät-ä-w*
garçon-DET-mm trou dans que-voir-3M-O.3M
et le chien, ce qu'il a vu dans le trou

ayeT *selä-näbbärä-cc*
souris car-être.PS-3F
comme c'était une souris

ayeT-wa-mm *beQ* *se-tt-el*
souris-DET-mm surgir quand-3F-AUX
quand la souris surgit

eswa-mm *bwaCärä-cce-w*
elle-mm griffer.ACP-3F-O.3M
elle aussi l'a griffé

ess-u-mm *yaz-ä* *fit-u-n*
lui-mm tenir.ACP-3M visage-POSS.3M-ACC
lui, il a tenu son visage

wesha-we-mm *zaf-u-n* *yez-o*
chieb-DET-mm arbre-DET-ACC tenir.GER-3M
et le chien, ayant tenu l'arbre

zaf-u-n *y-anäQäneQ-al*
arbre-DET-ACC 3M-secouer.INAC-AUX
il secoue l'arbre

yamm-y-anäQaneQä-w *yä-näbbär* *eQa*
que-3M-secouer-O.3M que-AUX.PS objet
l'objet qu'il secouait

essu *wädäQ-ä-nna*
lui tomber.ACP-3M-et
lui, est tombé

kä-zza *wesT* *yä-näbbär-u-t*
de-là dans qui-Exist.PS-3PL-O.M
celles qui étaient là dedans

neb-occ *selä-näbbär-u*
abeille-PL car-être.PS-3.PL
comme elles étaient des abeilles

ennäsu *tä-nadd-äw*
elles MOY-bruler.GER-3PL
elles, étant énervées

wesha-we-n *abbarär-u-t*
chien-DET-ACC chasser.ACP-3PL-O.3M
elles ont chassé le chien

leJ-u *and* *telleQ* *zaf* *lay* *wäTT-a*
garçon-DET un grand arbre sur monter.ACP -3M
le garçon est monté sur un grand arbre

bä-zin *gizé* *Qädada* *wesT* *selä-näbbär*
de-là moment trou dans car-exist.PS
à ce moment là, comme il y avait un trou dedans

ezza *Qädada* *te-nor-alläcc*
là trou 3F-Exist.INAC-3F
elle est dans ce trou

bel-o
Dire.GER-3M
ayant dit

enQurarit-wa-n *s-i-mmäläkät*
grenouille-DET-ACC quand-3M-regarder.INAC
quand il regarde la grenouille

dengät ezza *wesT* *yä-näbbärä-cce-w* *gugut*
soudain là dans qui-Exist.PS-3F-DET hibou
soudain, la chouette qui était là dedans

beQ *se-tt-ele-bb-ät*
surgir quand-3F-AUX-MALEF-O.3M
quand elle surgit sur lui

gäfättärä-cce-w
bousculer.ACP-3F-O.3M
elle l'a bousculé

essu-mm *märét* *lay* *bä-Järba-w* *wäddäQ-ä*
lui-mm terre sur de-dos-POSS.3M tomber.ACP.3M
et lui, il est tombé à terre sur le dos

neb-occ-u-mm *tä-nadd-äw* *selä-näbbär*
abeille-PL-ACC-mm MOY-bruler.GER-3PL car-AUX.PS
et les abeilles, comme elles étaient énervées

essu-n *abbarrär-u-t*
lui-ACC chasser.ACP-3PL-O.3M
elles l'ont chassé

gugut-wa-mm *eyy-abbarärä-cce-w*
hibou-DET-mm PROG-chasser-3F-O.3M
et la chouette, en le chassant

leJ-u-mm *dengay* *west* *selä-gäbb-a*
garçon-DET-mm pierre dans car-entrer.ACP-3M
et le garçon, comme il est entré dans une pierre

gugut-wa-mm *täsfa* *QorT-a*
hibous-DET-mm espoir couper.GER-3F
et la chouette, ayant perdu espoir

tämälläs-äcc
retourner.ACP-3F
elle est retournée

leJ-u *dengay-u* *lay* *wätt-o*
garçon-DET pierre-DET sur moter.GER-3M
le garçon, étant monté sur la pierre

enCät-u-n *yez-o*
bois-DET-ACC tenir.GER-3M
ayant tenu le bois

mäTTarat *Jämmär-ä*
appeler.INF commencer.ACP-3M
il a commencé à appeler

wesha-we-mm *Qädada* *wesT* *gäbb-a*
chien-DET-mm trou dans entrer.ACP-3M
et le chien est rentré dans un trou

leJ-u *yez-o* *yä-näbär-ä-w*
garçon-DET tenir.GER-3M que-être.PS-3M-DET
le garçon, le bois qu'il tenait

gen *essu* *enCät* *s-a-y-hon*
mais lui bois quand-NEG-3M-être.INAC
mais lui n'étant pas du bois

yä *and* *ensesa* *Qänd* *näbbär*
de un animal corne être.PS
c'était une corne d'animal

essu-mm *färt-o*
lui-mm craindre.GER-3M
et lui ayant craind

bedeg *s-i-l*
debout quand-dire-3M
quand il s'est levé brusquement

leJ-u-n *yez-o*
garçon-DET-ACC tenir.GER-3M
ayant tenu le garçon

tä-näss-a
MOY-lever.ACP-3M
il s'est levé

wesha-we-mm *bä-dengäte* *roT-ä*
chien-DET-mm par-peur courir.ACP-3M
et le chien a couru de peur

and *ensesa* *leJ-u-n* *yez-o*
un animal garçon-DET-ACC tenir.GER-3M
un animal ayant tenu le garçon

kä-roT-a *bähwala*
après-courir.ACP-3M après
après avoir couru

and *gädäl* *lay* *s-i-däres*
un précipice sur quand-3M-arriver.INAC
quand il arrive sur un précipice

ensesa-w *Qom* *s-i-l*
animal-DET arrêter quand-3M-dire.PR
quand l'animal s'arrête brusquement

leJ-u-nna *wesha-w* *gädäl* *wesT* *gäbb-u*
garçon-DET-et chien-DET précipice dans entrer.ACP-3.PL
le garçon et le chien sont rentrés dans le précipice

ensesa-w *« … »* *bel-o*
animal-DET « … » dire.GER-3M
l'animal, « dans quoi ils sont rentrés » ayant dit

s-y-ay
quand-3M-regarder.INAC
quand il regarde

leJ-u *kä-tacc-enna* *wesha-w* *täNNet-o-bb-ät*
garçon-DET de-sous-et chien-DET coucher.GER-3M-LOC-O.M
le garçon en dessous, et le chien étant couché sur lui

weha *wesT* *gäbb-u*
eau dans entrer.ACP-3PL
ils sont entrés dans l'eau

leJ-u-mm *wana* *selä-mm-i-cel*
garçon-DET-mm natation car-mm-3M-pouvoir.INAC
et le garçon, comme il sait nager

wesha-w-en *Järb-aw* *lay* *arg-o*
chien-DET-ACC dos-POSS.3M sur mettre.GER-3M
ayant mis le chien sur son dos

wädä *dar* *wäTT-u*
vers bord sortir.ACP-3PL
ils sont sortis vers le bord

leJ-u-mm *and* *demS* *selä-sämm-a*
graçon-DET-mm une voix car-entendre.ACP-3M
et le garçon, comme il a entendu une voix

wesha-we-n *« …»* *al-ä-w*
chien-DET-ACC « …» dire.ACP-3M-O.3M
au chien, « tais-toi » il lui a dit

ennässu-mm *enCät-u* *lay* *wätt-äw*
eux-mm bois-DET sur monter.GER-PL
eux, étant monté sur le bois

gonbäs *s-i-l-u*
pencher quand-3PL-dire.INAC-3PL
quand ils se penchent

hulät bal-enna *mist-occ* *enQurarit-occ* *agäNN-u*
deux mari-et épouse-PL grenouille-PL trouver.ACP-3PL
ils ont trouvé deux grenouilles mari et femme

ennässu-mm *« … »* *alu*
eux-mm « … » dire.ACP-3PL
et eux, « on a perdu une grenouille» ils ont dit

enQurarit-occ-u-mm *… » bel-a*
grenouille-PL-DET-mm « … » dire.GER-3F
les grenouilles, « d'accord attendez, je les appelle » ayant dit

enQurarit-occ *mäTT-u*
grenouille-PL venir.ACP-3PL
des grenouilles sont venues

kä-mäTT-u *bähwala*
après-venir.ACP-3PL après
après qu'elles soient venues

wesha-occ-u-mm *bäTam* *tä-dässät-u* *leJ-u-mm*
chien-PL-DET-mm très MOY-réjouir-3PL garçon-DET-mm
les chiens se sont réjouis, le garçon aussi

enQurarit-wa-n *sel-agäNN-u*
grenouille-DET-ACC car-trouver.ACP-3PL
parce qu'ils ont trouvé la grenouille

enQurarit-occ-u-n *léla-occ-u-n* *cao cao* *bel-äw-accäw*
grenouille-PL-DET-ACC autre-PL-DET-ACC ciao ciao dire.GER-3PL-O.3PL
aux autres grenouilles, ils leur ont dit aurevoir

enQurarit-wa-n *ageNt-äw-at*
grenouille-DET-ACC trouver.GER-3PL-O.3F
ayant trouvé la grenouille

wädä *bét* *héd-u*
vers maison partir.ACP-3PL
ils sont partis à la maison

ANNEXE 8 : Récit d'un locuteur adulte

bä *and leJ* *wesha-nna* *enQurarit mäkakäl* *yä-tä-därräg-ä* *tarik* *näw*
entre un garçon chien-et grenouille milieu qui-PASS-faire-3M histoire c'est
c'est une histoire qui s'est passée entre un garçon, un chien et une grenouille

kä elätat *and* *Qän* *eNih* *sost* *gwadäNam-occ* *eyyä-nor-u* *s-allä*
de jour.PL un jour ces trois RECIP.ami-PL PROG-vivre-3PL quand-AUX
il était une fois, ces trois amis vivaient ensemble, quand

bä-mähal *enQurarit-wa* *te-Täfa-nna*
au-milieu grenouille-DET 3M-disparaître.INAC-et
un jour, la grenouille disparaît, et

wesha-w-enna *leJ-u* *felläga* *s-i-héd-u*
chien-DET-et garçon-DET recherche quand-3PL-partir-3PL
quand le chien et le garçon partent à la recherche

and *yä-tägaddäm-ä* *gend*
un qui-coucher-3M tronc
un tronc qui est couché

y-agäNN-u-nna
3PL-trouver.INAC-3PL-et
ils trouvent, et

ezza *lay* *Qom-äw*
là sur stand.GER-3PL
se tenant dessus

leJ-u *ye-TTar-al*
garçon-DET 3M-appeler.INAC-AUX
le garçon appelle

wesh-we-mm *a-gonbeso*
chien-DET-mm MOY-GER.abaisser-3M
le chien aussi, s' abaisse

ye-fälleg-al
3M-chercher.INAC-AUX
ils cherchent

bendih *aynät* *hunéta* *s-all-u*
de-ça sorte façon quand-être.PR-3PL
de cettte façon

enQurarit-wa-n *y-agäN-u-at-enna*
grenouille-DET-ACC 3PL-trouver.INAC-3PL-O.3F-et
ils trouvent la grenouille, et

ye-mmälläs-allu *wädä* *bét-accäw*
3PL-retourner.INAC-3PL vers maison-POSS.3PL
ils retournent chez eux

bét-accewe-mm *endä-gäbb-u*
maison-POSS.3PL-mm dès.que-entrer.ACP-3PL
une fois rentrés chez eux

enQurarit-wa-n *Tärmus* *wesT* *bä-madräg*
grenouille-DET-ACC bouteille dans par-mettre.INF
mettant la grenouille dans une bouteille

leJ-u *bä-adnaQot* *eJ-u-n* *gunC-u* *lay aderg-o*
garçon-DET avec-admiration main-POSS.3M-ACC joue-POSS.3M sur mettre.GER-3M
le garçon avec admiration, ayant mis sa main sur sa joue

wesha-we-mm *eJ-occ-u-n* *Tärmuss-u* *lay* *bä-madräg*
chien-DET-mm main-POSS.3M-ACC bouteille-DET sur par-mettre.INF
et le chien, par mettre ses mains sur la bouteille

bä-tekrät *ye-kätatätäl-allu*
avec-attention 3PL-suivre.INAC-AUX
ils suivent avec attention

gizé-w *mäsht-o-mm* *selä-näbbär*
temps-DET faire.nuit.GER-3M-mm car-AUX.PS
et comme il faisait nuit

wesha-w-enna *leJ-u* *alg-accäw lay* *gäbt-äw*
chien-DET-et garçon-DET lit-POSS.3PL sur entrer.GER-3PL
le chien et le garcon, ayant monté sur leur lit

ye-täNN-allu
3PL-dormir.INAC-AUX
ils dorment

enQurarit-u-mm *bä-zih gizé* *Qäs.belo*
grenouille-DET-mm à-là moment doucement.AUX.GER-3M
à ce moment là, la grenouille tout doucement

kä-Tärmus *ye-wäTa-nna*
de-bouteille 3M-appeler.INAC-et
sort de la bouteille, et

ye-Täf-al
3M-disparaître.INAC-AUX
elle disparaît

s-i-näga
quand-3M-faire jour
quand il fait jour

enQurarit-u *endä-Täf-a*
grenouille-DET que-disparaître.ACP-3M
que la grenouille a disparu

leJ-u-nna *wesha-w* *y-astäwel-allu*
garçon-DET-et chien-DET 3PL-observer.INAC-AUX
le garçon et le chien observent

leJ-u-mm *bä-hunéta-w* *gera* *bä-mäggabat*
garçon-DET-mm par-situation-DET gauche par-RECIP-entrer.INF
et le garçon, troublé par le situation

Camma-wocc-u-nna *yä-bét-occ-u-n* *hunéta-occ* *bä-mmägäläbabäT*
Chaussure-PL-DET-et de-mmaison-PL-DET-ACC manière-PL par-retourner.INF
mettant en désordre les chaussures et la maison

enQurarit-u-n *s-i-fälleg*
grenouille-DET-ACC quand-3M-chercher
quand il cherche la grenouille

wesha-w *dägmo* *angät-u-n* *Tärmus* *wesT* *bä-masgäbbat*
chien-DET dämmo cou-POSS.3M bouteille dans par-mettre.INF
et le chien, par mettre son cou dans la bouteille

felläga-we-n *ye-QäTel-al*
recherché-POSS.3M-ACC 3M-continuer.INAC-AUX
il continue sa recherche

leJ-u-mm *bä-zih* *gizé* *yä-bét-u-n* *mäskot* *ye-käft-enna*
garçon-DET-mm par-là moment de-maison-DET-ACC fenêtre 3M-ouvrir.INAC-AUX
à ce moment là, le garcon ouvre la fenêtre de la maison,et

eyyä-täTarr-a
PROG-appeler-3M
en appellant

wädä *weCCi* *b-i-mmäläkkät*
vers dehors que-3M-regarder.INAC
qu'il regarde dehors

wesha-we-mm *angät-u-n* *asgeg-o*
chien-DET-mm cou-POSS.3M-ACC pencher.GER-3M
et le chien, ayant penché son cou

b-i-mmäläkkät
que-3M-regarder.INAC
qu'il regarde

enQurarit-u-n *y-aT-u-t-al*
grenouille-DET-ACC 3PL-manquer.INAC-3PL-O.3M-AUX
ils ne trouvent pas la grenouille

kä-bét-accäw *bä-mäwTate-mm*
de-maison-POSS.3PL par-sortir.INF-mm
et sortant de chez eux

wädä *and* *aQrabiy-accäw* *wäd-all-ä* *Cakka*
vers un près-POSS.3PL vers-qui-Exist.3M forêt
vers une forêt qui se trouve près de d'eux

bä-mägwaz
par-partir.INF
en partant

ye-TTarr-allu
3M-appeler.INAC-AUX
ils appellent

kä-reQäte-mm *and* *nägär* *tän-TälTel-o*
de-loin-mm un chose PASS-suspendre.GER-3M
et de loin, une chose étant suspendue

y-ay-allu
3PL-voir.INAC-AUX
ils voient

leJ-u-mm *gonbäs.bel-o*
garçon-DET-mm baisser.AUX.GER-3M
le garçon s'abaissant

« … » bel-o
« … » dire.GER.-3M
ayant dit « … »

felläga-we-n *ye-QäTel-al*
recherche-POSS.3M-ACC 3M-continuer.INAC-AUX
il continu sa recherche

wesha-we-mm *Qäna.bel-o*
chien-DET-mm redresser.AUX.GER-3M
et le chien, se redressant

wädä *tän-TäläTäl-ä-w* *nägär*
vers MOY-suspendre.ACP-3M-DET chose
vers la chose qui est suspendue

eyyä-Coh-ä
PROG-crier-3M
en aboyant

ye-TTarr-al
3M-appeler.INAC-AUX.PR
il appelle

wädä *lay* *bä-mäzläl*
vers haut par-sauter.INF
en sautant vers le haut

mäTTarat-u *end-al-a-wwaT-a-w*
appeler-POSS-3M comme-NEG-FACT-sortir-ACP.3M-O.3M
que son appelle ne lui a pas réussi

selä-täräd-a
car-comprendre-3M
comme il a compris

wesha-w *zaf-u-n* *bä eJ-occ-u* *bä-manäQanäQ*
chien-DET arbre-DET-ACC avec-main-DET-POSS.3M par-remuer.INF
le chien, en remuant l'arbre avec les mains

yä-tän-TäläTäl-ä-we-n *nägär*
qui-PASS-suspendre-3M-DET-ACC chose
la chose qui est suspendu

si-y-anZäwaZä-w
quand-3M-balancer-ACP-O.3M
quand il balance

leJ-u *agonbbes-o*
garçon-DET abaisser.GER-3M
le garçon, s'étant abaissé

s-i-fällege-bb-ät *yä-näbbärä-w* *Qädada* *wesT* *dägmo*
quand-3M-chercher-LOC-O.3M où.AUX.P-DET trou dans dämmo
et dans le trou où il cherchait

andit *ayeT* *afenCa-we-n* *selä-bwaCärä-cce-w*
une souris nez-POSS.3M-ACC comme-griffer- 3F-O.3M
une souris lui ayant griffé le nez

dängeT-o
sursauter.GER-3M
il a sursauté

wädä-hwala *y-afägäffeg-al*
vers-arrière 3M-reculer.INAC-3M
il recule vers l'arrière

leJ-u *bä-zzih* *gizé* *and* *Qädada* *felläga* *lay* *hon-o*
garçon-DET à-là moment un trou recherche sur être.GER-3M
à ce moment, le garçon étant en train de chercher un trou

zaf-u *wesT* *hon-o*
arbre-DET dans être.GER-3M
étant dans l'arbre

wädä *wesT* *s-i-mmäläkkät*
vers dans quand-3M-regarder
quand il regarde à l'intérieur

wesha-w *dämmo* *y-awwäzawez* *yä-näbbärä-w* *eQa*
chien-DET dämmo 3M-balancer que-AUX.PS-DET objet
et le chien,l'objet qu'il était en train de balancer

wädQ-o
tomber.GER-3M
étant tombé

kä-wesT-u *yä-näbbär-u-t* *neb-occ*
de-dans-POSS.3M qui-Exist.P-3PL-DET abeille-PL
les abeilles qui étaient dedans

ye-wäTa-llu
3PL-sortir.INAC-AUX
elles sortent

neb-occ-u-mm *akababiy-accäwe-n* *lä-mäkälakäl* *bel-äw*
abeille-PL-DET-mm voisinage-POSS.3PL-ACC pour-protéger.INF AUX.GER-3PL
et les abeilles, voulant protéger leur voisinage

wesha-w-en *eyyä-näddäf-u*
chien-DET-ACC PROG-piquer-3PL
en piquant le chien

y-abbarrer-u-t-al
3PLchasser.INAC-3PL-O.3M-AUX
elles le chassent

leJ-u *dägmo* *kä-gend* *wesT* *yä-wäTa-cce-we-n* *gugut*
garçon-DET dämmo de-tronc dans qui.sortir-3F-DET-ACC hibou
et le garçon, le hibou qui est sorti du tronc

bä-mäfrat
par-craindre.INF
craignant

kä-zaf-u *lay* *ye-wädQ-al*
de-arbre-DET sur 3M-tomber.INAC-AUX
il tombe de l'arbre

gugut-wa-mm *leJ-u-n* *and* *QwaTeN* *eski-y-agäN* *deräs*
hibou-DET-mm garçon-DET-ACC un rocher jusque-3M-trouver arriver
et la chouette, le garçon, jusqu'à ce qu'il trouve un rocher

bäTam *abbarrärä-cce-w*
beaucoup chasser.ACP-3F-O.3M
il l'a beaucoup chassé

leJ-u-mm *wesha-w* *selä-Täff-a-bb-ät*
garçon-DET-mm chien-DET car-disparaître.ACP-3M-MALEF-O.3M
et le garçon, comme son chien a disparu (à son Détriment)

gugut-wa *wädä* *lay* *endä-tämälläsä-cc*
hibou-DET vers haut dès.que-retourner-3F
dès que la chouette est remontée

wädiyawunu *QwaTeN* *lay* *ye-wäTa-nna*
immédiatement rocher sur 3M-monter.INAC-et
immédiatement, il monte sur un rocher

and *enCät* *mäsäl* *nägär* *bä-eJ-u* *yez-o*
un boit semblant chose par-main-POSS.3M tenir.GER-3M
ayant tenu à la main, une chose semblant du bois

yä-wesha-we-n *sem* *Cok.bel-o*
de-chien-DET-ACC nom crier.AUX-3M
le nom de son chien, à haute voix

ye-TTarr-al
3M-appeler.INAC-AUX
il appelle

wesha-we-mm *angät-u-n* *asgeg-o*
chien-DET-mm cou-POSS.3M-ACC enfoncer.GER-3M
et le chien, ayant tassé son cou

Qäs *eyy-al-ä*
doucementPROG-AUX-3M
en faisant doucement

bä-ferhat *wädä* *QwaTeN-u* *matt-a*
par-peur vers rocher-DET venir.ACP-3M
de peur, il est venu vers la colline

bä-zzih *gizé* *enCät* *mäsl-o-t* *yä-näbbär-ä-w*
à-là moment bois sembler.GER-3M-O.3M qui-AUX.PS.3M-DET
à ce moment là, celui qui lui a semblé être du bois

yä-yaz-ä-w
que-tenir-3M-O.3M
celui qu'il tient

läka *yä* *agazän* *Qänd* *näbbär*
en fait de antilope corne c'était
était en fait, une corne d'antillope

selä-zzih *agazän-u* *bärgeg-o*
pour-là antilope-DET craindre.GER-3M
pour cela, l'antilope a sursauté

wesha-we-n *end-ayy-ä*
chien-DET-ACC dès.que-voir.ACP-3M
dès qu'il a vu le chien

leJ-u-n *täshäkem-o*
garçon-DET-ACC porter.GER-3M
ayant porté le garçon

andé *lay* *ye-wäsdä-w-al*
une fois dessus 3M-prendre-O.3M-AUX
d'un coup, il le soulève

agazän-u-mm *s-i-roT*
antilope-DET-mm quand-3M-courir
et quand l'antilope court

wesha-w *dägmo-mm* *agazän-u* *leJ-u-n* *endi-y-awärd*
chien-DET dämmo-mm antilope-DET garçon-DET-ACC pour.que-3M-descendre
et le chien, pour que l'antilope descende le garçon

bä-mmäCoh
par-crier.INF
en criant

s-i-kkätälä-w
quand-3M-suivre-O.3M
quand il le suit

and *gädäl* *afaf* *ye-därs-allu*
un précipice bord 3PL-arriver-AUX
ils arrivent au bord d'un précipice

agazän-u-mm *dengät* *s-i-Qom*
antilope-DET-mm brusquement quand-3M-arrêter.INAC
quand l'antilope s'arrête brusquement

wesha-w-enna *leJ-u* *gädäl-u-n* *sel-ayy-u*
chien-DET-et garçon-DET précipice-DET-ACC car-voir.ACP-3PL
comme le chien et le garçon ont vu le précipice

kä-tacc *tä-wärwer-äw*
de-bas PASS-lancer.GER-3PL
d'en bas, s'étant lancés

ye-wädQ-allu *wädä* *tacc*
3PL-tomber-AUX vers bas
ils tombent en bas

yä-wäddäQ-u-te-mm
où-tomber-3PL-DET-mm
et, où ils sont tombés

weha *wesT* *endä* *näbbär*
eau dans que c'était
que c'était dans l'eau

agazän-u *kä-lay* *hon-o*
antilope-DET au-dessus être.GER-3M
l'antilope étant au dessus

tämäläkät-ä
observer.ACP-3M
il a observé

leJ-u *gen* *wana* *selämm-i-cel*
garçon-DET mais natation car-3M-pouvoir
mais le garçon, comme il peut nager

wesha-w-en *anäggeb-o*
chien-DET-ACC porter.GER-3M
ayant porté le chien

bä-wana *y-aQwareT-allu*
par-natation 3PL-traverser-AUX
ils traversent à la nage

Täräf *akkababi* *endä-därräss-u-mm*
précipice alentours dès.que-arriver-3PL-mm
et dès qu'ils sont arrivés vers un précipice

and *gend* *ser* *demS* *selä-sämm-a* *leJ-u*
un tronc sous voix car-entendre-3M garçon-DET
comme il a entendu une voix sous un tronc, le garçon

wesha-w-en *zem* *end-i-l*
chien-DET-ACC silence pour.que-3M-AUX
au chien, pour qu'il se taise

bä eJ-u *meleket* *y-as-ayyä-w-al*
par main-POSS.3M signe 3PL-CAUS-montrer-O.3M-AUX
il lui montre des signes de la main

kä-gend-u *Järba-mm* *leJ-u-nna* *wesha-w* *agonbess-äw*
de-tronc-DET dos-mm garçon-DET-et chien-DET se.pencher.GER-3PL
derrière le tronc, le garçon et le chien s'étant penchés

s-i-mmäläkät-u
quand-3PL-regarder-3PL
quand ils regardent

hulät *bal-enna* *mist* *enQurarit-occ* *ye-mmäläkät-allu*
deux mari-et épouse grenouille-PL 3PL-voir-AUX
ils voient deux grenouilles mari et femme

leJ-occ-u-mm *bal-enna mist* *enQurarit-occ-u-n* *yä-Täff-a-bb-accew* *enQurarit*
enfant-PL-DET-mm mari-et femme grenouille-PL-ACC qui-disparaître-3M-MALEF-O.3PL grenouille
et les enfants, aux grenouilles, une grenouille qui est perdu à leur Détriment

end-all-ä
que-Exist-3M
qu'il y a

s-i-nägr-u-accä-w
quand-3PL-dire-3PL-O.3PL
quand ils leur dissent

bal-enna *mist* *enQurarit-occ-u* *dägmo-mm* *« … » bä-mmalät*
mari-et femme grenouille-PL-DET dämmo-mm « … » par-dire.INF
et les grenouilles mari et femme, « c'est peut être une de celles-ci » par dire

akkababi-w *y-all-u-te-n* *enQurarit*
alentours-DET qui-Exist.PR-3PL-DET-ACC grenouille
les grenouilles qui sont aux alentours

ye-TTar-allu
3PL-appeler-AUX
elles appellent

leJ-u-nna *wesha-w* *dägmo* *mähakäl* *yä-näbbärä-cce-w-en enQurarit*
garçon-DET-et chien-DET dämmo milieu qui-Exist.PS-3F-DET-ACC grenouille
et le garçon et le chien, la grenouille qui était au milieu

yä-nnässu *endä-honä-cc*
de-eux que-être.PR-3F
qu'elle est à eux

sel-astäwal-u
car-observer-3PL
comme ils ont observé

bä-fägägta *wädä* *enQurarit-occ-u* *tämäläkät-u*
avec-sourire vers grenouille-PL-DET regarder.ACP-3PL
avec un sourire, ils ont regardé vers les grenouilles

bal-enna mist-u *enQurarit-occ* *yä-ras-accäwe-n* *enQurarit end-i-wäsd-u*
époux-et épouse-POSS.3M grenouille-PL de-tête-POSS.3PL-ACC grenouille pour.que-3PL-prendre-3PL
le couple grenouiles, qu'ils prennent leur grenouille

sel-adäräg-u-accäw
car-faire-3PL-O.3PL
comme ils leur ont permis (ils ont fait en sorte)

leJ-u-nna *weshaw* *tä-dässet-äw*
garçon-DET-et chien-DET MOY-réjouir.GER-3PL
le garçon et le chien se sont réjoui et

wädä *bét-accäw* *tä-mälläs-u*
vers maison-POSS.3PL MOY-rendre.ACP-3PL
sont retournés chez eux