

DOMINIQUE BASSANO

L'ÉMERGENCE DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT : L'ACQUISITION DES NOMS ET DES VERBES EN FRANÇAIS*

Mon intervention porte sur l'acquisition du langage chez l'enfant, et plus particulièrement sur les premières étapes de l'acquisition de la langue maternelle, qui est mon thème de recherche privilégié. Dans la première partie de l'exposé, je propose une brève introduction à ce domaine – l'émergence du langage chez l'enfant – en présentant quelques unes des questions qui le parcourent ainsi que ma propre approche sur ces questions. La deuxième partie, la plus longue, est consacrée à la présentation de recherches que je mène avec la participation d'étudiants et collègues au sein du laboratoire « Structures Formelles du Langage ». J'ai choisi le thème de l'acquisition des noms et des verbes, parce que ce thème va nous projeter au cœur de questions centrales concernant le développement du lexique et de la grammaire chez le jeune enfant et les relations entre ces deux composantes.

1. UN DOMAINE DE RECHERCHE : L'ÉMERGENCE DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT

1.1. UN DOMAINE EN EXPANSION EN FRANCE

Je me suis engagée, voilà maintenant plus d'une quinzaine d'années, dans l'examen des processus de constitution du système de la langue maternelle chez l'enfant – ce qui cerne la période s'étendant de un et trois ou quatre ans

Dr hab. DOMINIQUE BASSANO – Directrice de Recherche au CNRS, Paris. Laboratoire « Structures Formelles du Langage » ; adresse pour la correspondance : e-mail : dominique.bassano@sfl.cnrs.fr

* Texte de la Conférence à l'Université Catholique de Lublin Jean-Paul II, 10 décembre 2008.

environ. Ce domaine, bien représenté dans la littérature anglo-saxonne, était à l'époque resté relativement peu exploré en France. En France, dans les années 80, les travaux consacrés aux premières étapes du développement de l'enfant s'étaient concentrés surtout sur l'étude de la perception et de la production de la parole (recherches menées dans l'équipe de Jacques Melher et celle de Bénédicte de Boysson-Bardies), ou sur les interactions et la communication pré- ou non-verbale (recherches de Haydé Marcos, Jacqueline Nadel, Marie-Germaine Pêcheux, Edy Veneziano, par exemple). Or, c'est une question différente que l'on pose lorsqu'on s'interroge sur la constitution du système linguistique : on cherche alors à déterminer les processus qui président à l'installation et à l'intégration des contraintes fondamentales de la langue, par exemple les contraintes lexicales ou les contraintes morphologiques et syntaxiques, que j'appellerai plus simplement contraintes grammaticales.

A l'origine de mon intérêt pour ce domaine, il y a un constat de départ tout à fait banal, mais qui reste toujours un sujet d'étonnement et d'admiration pour les psycholinguistes. Ce constat est double. D'une part, le petit d'homme ne naît pas avec le langage : il doit l'acquérir, et pour cela, il doit apprendre l'un des 6000 systèmes symboliques conventionnels utilisés dans le monde, en l'occurrence celui qui est parlé par son entourage. Et, d'autre part, il acquiert normalement l'essentiel de ce système symbolique en un laps de temps que l'on peut juger relativement court, compte tenu du haut niveau de complexité et de sophistication caractérisant les systèmes linguistiques. En effet, l'enfant commence à produire ses premiers mots vers le début de sa seconde année, et, deux ou trois ans plus tard – vers trois ans et demi ou quatre ans – il sera parvenu à intégrer la plupart des contraintes de base de la langue. Il maîtrise alors les principaux aspects de la phonologie, il connaît à peu près le sens et les conditions d'emploi de plusieurs milliers de mots, il sait utiliser correctement les principales règles morphologiques et syntaxiques de sa langue maternelle, et il commence aussi à construire des discours.

Il y a donc tout lieu de se demander comment pareille performance est possible, comment ce petit d'homme parvient en si peu de temps à constituer ou reconstituer le système linguistique de la langue de son environnement.

1.2. COMMENT CARACTÉRISER LA PÉRIODE DE CONSTITUTION DU SYSTÈME LINGUISTIQUE ?

Avant d'indiquer comment les approches théoriques tentent de répondre à cette question, je voudrais présenter les principales caractéristiques de la période que j'appelle « de constitution du système linguistique ».

UNE PÉRIODE MARQUÉE PAR DES CHANGEMENTS CRUCIAUX. Dire que l'enfant acquière l'essentiel du système linguistique de la langue environnante entre 1 et 3-4 ans n'implique évidemment pas, ni qu'il ne se passe rien avant, ni que le processus de développement du langage soit achevé à partir de ce moment là. Comme le disent Kyra Karmiloff et Annette Karmiloff-Smith, « l'acquisition du langage est un voyage qui commence dans l'univers liquide de la matrice et se poursuit tout au long de l'enfance et de l'adolescence, et même au-delà » (2001/2003). Le processus d'acquisition du langage a bien sûr commencé avant la production des premiers mots, s'appuyant notamment sur les capacités de perception et de production de la parole, les capacités de catégorisation et d'autres aptitudes cognitives et communicatives. Par ailleurs, des transformations de divers ordres, en particulier au niveau discursif, continuent à se produire longtemps après quatre ans puisque le langage se réorganise et s'affine jusqu'à l'adolescence au moins.

Cependant, cette période de constitution du système linguistique est celle où l'on peut observer les changements les plus fondamentaux dans l'évolution des capacités langagières. Et il est à noter que les étapes générales du développement dans l'acquisition de la langue maternelle sont remarquablement ordonnées, de façon quasi universelle, même si, comme nous allons le voir, des différences entre les langues et entre les individus ont pu être mises en évidence.

Pour donner quelques points de repère simples, l'émergence de la phonologie se produit vers le milieu de la première année, et les premières preuves systématiques de la compréhension de mots (avec ce que cela comporte de capacité de représentation) sont données vers 8-10 mois, lorsque les enfants répondent de manière appropriée à certaines demandes ou interdictions. Le début de la production lexicale est un peu plus tardif, puisque les premiers mots conventionnels apparaissent généralement vers 11-13 mois, au début de la seconde année. Ils sont produits d'abord de façon isolée et en petit nombre, jusqu'à ce que, vers 18-20 mois en moyenne, leur production se multiplie, comme si le vocabulaire « explosait » (c'est d'ailleurs ce qu'on appelle « l'explosion lexicale »). A peu près au même moment, la production des combinaisons de mots se systématise (phrases comme « *papa parti* », « *ranger chaussures* ») : c'est là le premier pas dans l'entrée de la grammaire. A partir de deux ans, souvent entre deux ans et deux ans et demi, on assiste à ce qui peut apparaître comme une « explosion grammaticale » : les phrases s'allongent et se complexifient, et en même temps l'enfant apprend à utiliser systématiquement la morphologie en faisant varier la forme des

mots (il peut contraster des formes comme « *veux partir* » et « *est parti* »). Ces phénomènes renvoient à l'acquisition de la grammaire – ce que j'appelle aussi les processus de grammaticalisation (BASSANO 2007, 2008), autrement dit les processus de mise en place des indices formels qui servent à marquer les relations grammaticales (ordre des mots, morphologie, constructions grammaticales).

Des changements associés à une grande variabilité interindividuelle. Mais en même temps que cette période de constitution est une période de changements cruciaux (dont je viens de donner une idée grossière), c'est aussi une période où l'on peut observer une grande variabilité interindividuelle, c'est-à-dire d'importantes différences entre enfants, à la fois dans les rythmes et dans les styles de l'apprentissage. Cette variabilité interindividuelle s'ajoute à la variabilité interlinguistique qui, elle, reflète les différences entre les langues. J'ai exploré assez précisément la question de l'analyse des différences individuelles dans un chapitre de l'ouvrage collectif édité par M. Kail et M. Fayol et intitulé *l'Acquisition du Langage*. Je résume ici quelques jalons de cette analyse (KAIL & BASSANO 2000/2003).

On parle de variabilité de rythme pour signifier qu'une compétence langagière n'émerge pas au même âge et ne se développe pas à la même vitesse chez tous les enfants dont on estime le développement normal. L'étude qui fait toujours actuellement référence sur les différences de rythme dans l'acquisition du langage est la recherche à grande échelle menée par un groupe de chercheurs anglo-américains. Ces chercheurs ont utilisé les informations obtenues grâce aux questionnaires parentaux du *MacArthur Communicative Development Inventories* (dit *CDI*, FENSON et al. 1993) pour étudier l'évolution des compétences communicatives et langagières de plus de 1800 enfants anglophones américains entre 8 et 30 mois. Ils ont pu ainsi montrer qu'il existait des différences individuelles substantielles dans l'apparition et le développement des différentes capacités précédemment mentionnées : compréhension de mots, production de mots, combinaison de mots, ou accès à la complexité syntaxique (FENSON et al. 1994).

L'ampleur des variations de rythme observées durant cette période dans les différents aspects de la compétence langagière défie l'idée d'un bio-programme universel qui réglerait le développement langagier précoce. Mais, par ailleurs, les facteurs environnementaux classiques, de leur côté, ne sont responsables chacun que d'une modeste part de la variance observée. Les variables démographiques traditionnelles telles que le sexe, la classe sociale et l'ordre de naissance n'ont que de relativement faibles effets. Parmi ces

variables, le sexe (qui est une combinaison de facteurs biologiques et culturels) est celle qui produit les effets les plus consistants, à l'avantage des filles, plus précoces dans les habiletés langagières. Cette différence est sans doute à mettre en rapport avec des différences physiologiques : le cerveau des petites filles mûrit un peu plus vite que celui des petits garçons et les filles contrôlent leur appareil articulatoire un peu plus tôt. En revanche, l'effet de la classe sociale et du statut socio-économique des parents se révèle faible et même souvent non significatif dans cette tranche d'âge, ce qui n'exclut pas qu'il soit plus important dans la suite du développement.

La variabilité dite de « style » fait référence à des différences plus qualitatives concernant le mode d'entrée des enfants dans le langage et la nature des séquences de développement. La variabilité stylistique est un objet d'intérêt assez ancien : c'est Katherine Nelson qui a attiré l'attention sur ce phénomène en formulant l'opposition entre « style référentiel » et « style expressif » (NELSON 1973, 1981). En proposant cette distinction, K. Nelson suggérait que certains enfants privilégiaient la fonction référentielle dans le langage et commençaient par apprendre surtout des mots dénotant des objets, c'est-à-dire des noms, alors que d'autres enfants semblaient privilégier les fonctions sociale et instrumentale du langage et utilisaient plus de routines, de formules non analysées, d'éléments expressifs, déictiques et avaient un vocabulaire plus varié. Par la suite, l'analyse de la variabilité stylistique a souvent été repensée, notamment grâce aux travaux d'E. Bates et ses collègues qui ont proposé la distinction plus générale entre « style analytique » et « style holistique ou global », qui met l'accent sur les différences dans les stratégies et mécanismes de traitement du langage (BATES, DALE & THAL 1995 ; PETERS 1997). Les enfants au style analytique privilégient et restituent des petites unités bien segmentées et bien nettes, tandis que les enfants au style holistique veulent produire des séquences plus longues, souvent non analysées, et plus approximatives. J'ai moi-même consacré plusieurs travaux à l'étude de la variabilité individuelle dans le lexique des enfants français, et j'ai retrouvé des différences de style de cet ordre (BASSANO 1998a, 2005a ; BASSANO et al. 1998, 2005).

1.3. COMMENT L'ACQUISITION DU LANGAGE EST-ELLE POSSIBLE ?

Après ce détour par la description de la période de constitution du système linguistique, revenons à notre question « Comment l'acquisition du langage est-elle possible ? »

Au cours du dernier demi-siècle, diverses théories ont tenté de répondre à cette question. L'un des argumentaires les plus connus est celui de l'approche générativiste initiée par Chomsky et développée par ses continuateurs. Les tenants de cette approche considèrent que, pour rendre compte de pareille performance, il faut faire l'hypothèse que l'être humain est doté d'une Grammaire Universelle innée, constituée de principes abstraits et de paramètres guidant le processus d'acquisition à la façon d'un bio-programme (PINKER 1994). Le principal argument évoqué à l'appui de cette conception est l'argument dit de « la pauvreté du stimulus » : l'input mis à la disposition de l'enfant serait trop inconsistant et incomplet pour fournir à celui-ci les éléments nécessaires à l'acquisition de la grammaire. Ces considérations conduisent à ce qu'on peut appeler un innéisme « représentationnel », postulant que des informations linguistiques abstraites – essentiellement grammaticales – sont codées au niveau des gènes et disponibles presque indépendamment de l'expérience.

Cependant, d'autres approches considèrent qu'on peut chercher des solutions au problème de l'acquisition ailleurs que dans l'hypothèse de l'innéisme représentationnel. Telle est la perspective adoptée par les nouvelles approches constructivistes et fonctionnalistes de l'acquisition du langage, illustrées d'abord, pour ne citer que les noms les plus médiatisés, par les travaux de E. Bates et B. MacWhinney avec leur Modèle de compétition (1979, 1987, 1989) ou par ceux de A. Karmiloff-Smith (1992), et, plus récemment, par les travaux menés dans le cadre des théories émergentistes (ELMAN, BATES, JOHNSON, KARMILOFF-SMITH, PARISI & PLUNKETT 1996 ; MACWHINNEY 1999 ; 2004) et des théories dites « usage-based » (TOMASELLO 1998, 2000, 2003 ; TOMASELLO & BROOKS 1999).

Bien qu'elles présentent des points de divergence, toutes ces approches fonctionnalistes et constructivistes – dans lesquelles s'inscrit aussi mon propre travail – ont en commun qu'elles « croient » au développement et à ses variations et se proposent de le décrire et l'expliquer. Elles ne nient pas l'existence des contraintes biologiques et de prédispositions minimales que le bébé possède dès la naissance et même avant, ni les particularités linguistiques de l'acquisition du langage, mais elles soulignent le rôle central des déterminants environnementaux et sociaux et des déterminants cognitifs généraux dans le développement langagier. Dans cette perspective, on considère que les catégories linguistiques ne sont pas données de manière innée à l'enfant, mais progressivement construites par celui-ci à partir de ses expériences langagières.

2. UNE APPROCHE FONCTIONNALISTE INTÉGRATIVE DE L'ACQUISITION DU LANGAGE

Je terminerai cette introduction par une présentation de ma propre problématique et activité de recherche, qui en même temps introduira l'exposé de nos recherches sur le développement des noms et des verbes en français.

2.1. LA MISE EN PLACE ET L'INTÉGRATION DES CONTRAINTES FONDAMENTALES DE LA LANGUE

L'objectif général de mon travail est de déterminer comment l'enfant parvient progressivement, entre un et quatre ans environ, à mettre en place et à intégrer les contraintes fondamentales de la langue – telles que contraintes lexicales, grammaticales, pragmatiques – et comment ces processus contribuent à l'élaboration du système de sa langue maternelle.

Mes recherches s'inscrivent globalement dans une approche fonctionnaliste et constructiviste. Je définirai plus particulièrement ma problématique par deux principales caractéristiques. La première est sa perspective intégrative. L'idée de base est que, dès le début, l'acquisition du langage est gouvernée, non seulement par le jeu des interactions entre facteurs génétiques, environnementaux et cognitifs, mais aussi par celui des interactions « internes » à l'œuvre entre les divers composants de la capacité langagière : par exemple entre lexique et grammaire, et entre prosodie et grammaire (BASSANO 2005c, 2007, 2008).

La deuxième caractéristique est l'intérêt accordé à l'analyse de la variabilité. Non seulement à la variation interlinguistique, mais aussi à deux autres formes de variabilité, encore moins étudiées : la variation interindividuelle, qui reflète la diversité des apprenants d'une même langue (BASSANO 1998a ; KAIL & BASSANO 2000/03), et la variabilité intraindividuelle, qui traduit la diversité des stratégies utilisées par un même sujet au même moment du développement (BASSANO & VAN GEERT 2007). Les modèles développés par la théorie des systèmes dynamiques fournissent des instruments particulièrement précieux pour ce type d'investigation (VAN GEERT 1991 ; VAN GEERT & VAN DIJK 2002). Je pense que la prise en compte des différentes sources de variation dans le développement du langage permet, d'une part, de repenser la recherche des universaux et, d'autre part, de repenser l'analyse des processus d'acquisition dans la mesure où les variations sont des fenêtres ouvertes sur les corrélats, les facteurs et les lieux critiques des changements développementaux.

Cet objectif est poursuivi par la mise en œuvre de plusieurs programmes de recherche. Le premier concerne la constitution du système linguistique chez l'enfant français « ordinaire ». Ces recherches sont conduites avec la collaboration d'Isabelle Maillochon, de Christian Champaud, d'Elsa Eme, entre autres. Nous avons ainsi analysé l'émergence des fonctions du langage et des modalités de phrase (thèse d'Isabelle Mendes-Maillochon, 1996), la structuration du lexique et l'émergence de la grammaire. Ce dernier thème est étudié dans le projet LANGRAMACQ, financé par *l'Agence Nationale pour la Recherche* (2006) et portant sur les processus de grammaticalisation dans l'acquisition des noms et des verbes.

A ce programme de base s'articulent différents projets plus spécifiques : *a)* un projet inter-langues portant sur le français en comparaison avec l'allemand et le néerlandais (prochainement, le polonais) : les thèmes sont l'acquisition de la morphologie verbale et l'acquisition de la détermination nominale (en collaboration avec les équipes de Wolfgang.U. Dressler, Université de Vienne, et de Paul van Geert, Université de Groningen) ; *b)* un projet sur le développement atypique du langage : il s'agit de l'étude des caractéristiques du langage de jeunes enfants atteints d'autisme (thèse de Magali Lavielle, collaboration avec Catherine Barthélémy, Unité Inserm de Tours, et Jean-Louis Adrien, Paris 5) ; *c)* un projet de modélisation du développement lexical et grammatical dans le cadre de la théorie des systèmes dynamiques (avec Paul van Geert, Université de Groningen) ; *d)* un projet d'élaboration et d'exploitation d'un instrument d'évaluation du Développement du Langage de Production en Français par questionnaire parentaux, le DLPF (en collaboration avec Florence Labrell, Fabienne Lemétayer, Philippe Bonnet).

2.2. L'ÉTUDE DE LA PRODUCTION NATURELLE

Ces recherches s'appuient principalement sur l'étude de la production naturelle (mais pas exclusivement, puisqu'elles intègrent aussi des études en compréhension et des études « dérivées », comme celles fondées sur les questionnaires parentaux). Je vais donc maintenant présenter succinctement cette méthode (voir aussi KAIL & BASSANO 2000/03 ; BASSANO 2005b).

L'étude de la production « naturelle » est l'un des moyens essentiels et les plus utilisés pour étudier les débuts du langage chez l'enfant. Cette méthode, dont l'ancêtre était les journaux tenus par des parents hors du commun (comme Darwin) a été profondément renouvelée dans les dernières dé-

cennies grâce à l'essor des moyens audio-visuels et informatiques de collecte et traitement des données, et par la création de réseaux internationaux. Le CHILDES, fondé par Brian MacWhinney et Catherine Snow en 1964, est sans doute le plus connu de ces réseaux (MACWHINNEY 2000). L'enregistrement vidéo modifie les conditions de recueil des données et permet l'analyse des indicateurs non linguistiques – situations, actions, gestes, regards – associés aux interactions verbales. L'informatisation des données permet des opérations de stockage, de traitement automatique et de transfert qui entraînent un véritable changement d'échelle dans la perspective de recherche.

Cette méthode implique maintenant le recueil intensif et l'analyse systématique de corpus constitués des productions verbales spontanées de jeunes enfants enregistrés en vidéo au cours de séances où l'enfant est en situation de vie quotidienne et en interaction avec son entourage. C'est une méthode très coûteuse (en temps et en énergie), mais elle est la seule à donner accès à des informations complètes, riches, fines, fiables et en même temps susceptibles de traitements statistiques sur le langage de l'enfant. En outre, cette méthode de recueil des données donne aussi accès à des analyses corrélatives du langage adressé à l'enfant (CDS : *child directed speech*), qui renseignent sur les informations mises à la disposition de l'enfant dans l'*input*.

2.3. LA CONSTITUTION DE LA BASE DE DONNÉES

Nous avons développée pour le français la méthode d'étude de la production naturelle dans le cadre de nos recherches (D. BASSANO, I. MAILLOCHON, M. LAVIELLE « *Guide pour l'étude de la production Naturelle : Corpus français de productions précoces* »).

La première étape est le recueil des données. Nous avons recueilli deux sortes de corpus : des corpus longitudinaux, où l'évolution du langage d'un même enfant est suivie au cours d'une longue période de temps à raison de séances assez rapprochées (bimensuelles), et des corpus transversaux, qui privilégient certains âges ou moments du développement pour lesquels sont multipliés le nombre d'enfants observés. Nous avons enregistré en audio ou plus souvent en vidéo des sessions durant lesquelles l'enfant observé est en interaction avec son entourage. Pour les corpus longitudinaux les enregistrements se font au domicile de l'enfant, dans des situations de vie quotidienne avec la famille. Pour les corpus transversaux les séances se sont le plus souvent passées dans une pièce aménagée à cet effet, où des scènes de la vie quotidienne pouvaient être reproduites, en interaction avec la mère et

généralement deux expérimentatrices. La séance était précédée d'une visite de familiarisation. Les séances d'enregistrement, de 30 minutes au minimum, sont de 45 minutes environ pour les corpus transversaux mais peuvent être beaucoup plus longues pour les corpus longitudinaux.

La deuxième étape est la transcription. Chaque enregistrement – ou une partie de l'enregistrement – a fait l'objet d'une transcription intégrale et informatisée. Dans la transcription de nos corpus, nous nous conformons pour l'essentiel aux standards du réseau CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). La transcription est alphabétique, éventuellement phonétique, et rend compte non seulement des productions de l'enfant, mais aussi des productions des autres protagonistes, et introduit des indications sur la situation ou des commentaires. Un extrait de transcription est présenté ci-après à l'Annexe 1.

La recherche proprement dite commence avec la troisième étape : le codage systématique des productions. Nous élaborons nous-mêmes des systèmes de codage adaptés aux objectifs et hypothèses de nos recherches, et nous appliquons ces codages aux échantillons de productions étudiés (en général, échantillons de 120 énoncés par session, constituant des séquences écologiques). Chaque énoncé est donc l'objet d'un ensemble de codages, par exemple : le codage de la longueur et la structure lexico-grammaticale de l'énoncé, le codage des syntagmes nominaux, le codage des syntagmes verbaux, etc. Ces fichiers de codage sont traités informatiquement grâce aux programmes d'un informaticien du laboratoire.

La base de données que nous avons ainsi constituée au fil des années comporte deux corpus longitudinaux (celui de Benjamin, de 2 à 4 ans, et celui de Pauline, de 1 à 4 ans), auxquels sont associés les corpus transversaux de la base transverso-longitudinale, dite « TRL », formée par les enregistrements d'enfants à 20, 30, 39 et 48 mois (chaque groupe d'âge comporte 20 enfants, dont la moitié est suivie longitudinalement).¹ Enfin, un dernier ensemble de données, mentionné ici pour mémoire, est fourni par le « corpus autisme » recueilli par Magali Lavielle.

¹ Les enregistrements et transcriptions de Benjamin ont été effectués durant les années 1986-90 par D. Bassano, en collaboration avec J. Weissenborn. Ceux de Pauline ont été effectués durant les années 1991-94 par I. Maillachon, sous la direction de D. Bassano. Les enregistrements du corpus transversal ont été effectués en grande partie durant les années 1993-96 par D. Bassano et I. Maillachon. Ont participé aux transcriptions : A.M. Blanco, N. Chénafi, R. Dahmen, S. Debarre, A. Fustec, C. Garnéro, I. Hévia, K. Rougier, C. Ryckebusch.

2.4. LA QUESTION DE L'ACQUISITION DES NOMS ET DES VERBES

Pourquoi s'intéresser à l'acquisition des noms et des verbes, thème choisi pour la suite de ma présentation ? Pour au moins deux raisons. D'abord, parce que les noms et les verbes sont les deux catégories centrales des systèmes linguistiques pour un très grand nombre de langues : la plupart des langues – sinon toutes – comportent la distinction entre noms et verbes, qui sont différenciés par des propriétés à la fois fonctionnelles et formelles. Ce sont donc les deux catégories lexicales centrales que les enfants doivent apprendre à utiliser. Ensuite, parce que l'acquisition de ces catégories implique fondamentalement le développement de deux composantes essentielles de la capacité langagière, le lexique et la grammaire. Noms et verbes sont des catégories profondément à l'interface entre lexique et grammaire, qui représentent donc un objet de rêve pour qui veut étudier les relations entre ces composants langagiers au cours de l'élaboration du système linguistique.

Dans ce qui suit, je me propose de montrer que le développement des noms et des verbes est le lieu d'interactions entre différentes composantes du langage, en particulier entre lexique et grammaire, mais aussi entre prosodie et grammaire. Je voudrais montrer que les processus de grammaticalisation, loin d'être modulaires, sont influencés par les dimensions lexicales et prosodiques du développement. Plus précisément, j'analyserai comment les processus de grammaticalisation liés à l'emploi des noms et des verbes s'effectue en relation avec certaines propriétés lexicales et prosodiques de ces éléments dans la langue.

3. LE DÉVELOPPEMENT DES NOMS ET DES VERBES : QUELLE PLACE DANS LE LEXIQUE DE L'ENFANT ?

Une fois le cadre général des recherches établi, nous pouvons entrer dans le vif du sujet. La première étape dans l'examen du développement des noms et des verbes est l'analyse de leur production au cours de l'élaboration du lexique.

3.1. LES TENDANCES DU DÉVELOPPEMENT DU LEXIQUE EN FRANÇAIS

Je rappellerai d'abord les tendances générales du développement du lexique mises en évidence par nos études sur le français (BASSANO 1998a, 2000/03, 2005a ; BASSANO, MAILLOCHON & EME 1998 ; BASSANO, EME &

CHAMPAUD 2005). En étudiant la composition des énoncés des enfants, nous avons montré qu'une nette restructuration du lexique s'effectue entre le milieu de la deuxième année et celui de la troisième année chez les enfants français. Cette restructuration est signalée par une inversion de fréquence des catégories lexicales. Deux catégories lexicales – les noms et les éléments appelés « para-lexicaux » (par exemple, interjections et formules) – prédominent en fréquence jusqu'à 20 mois au moins dans les productions des enfants pour laisser ensuite la place aux deux autres catégories – les prédicats (verbes et adjectifs) et les mots grammaticaux (déterminants, pronoms, prépositions, conjonctions, auxiliaires, adverbes) – qui prédominent de façon manifeste dans le langage des enfants de 30 mois. Cette inversion de fréquence est très clairement illustrée par l'étude longitudinale de Pauline (Figure 1). Les noms et les éléments « para-lexicaux » sont beaucoup plus fréquemment produits au départ et tendent à diminuer ensuite. À l'inverse, les prédicats et les mots grammaticaux sont initialement nettement moins représentés mais augmentent avec l'âge. À partir de deux ans, les prédicats d'abord, puis, et surtout, les mots grammaticaux deviennent les éléments dominants dans la production de l'enfant.

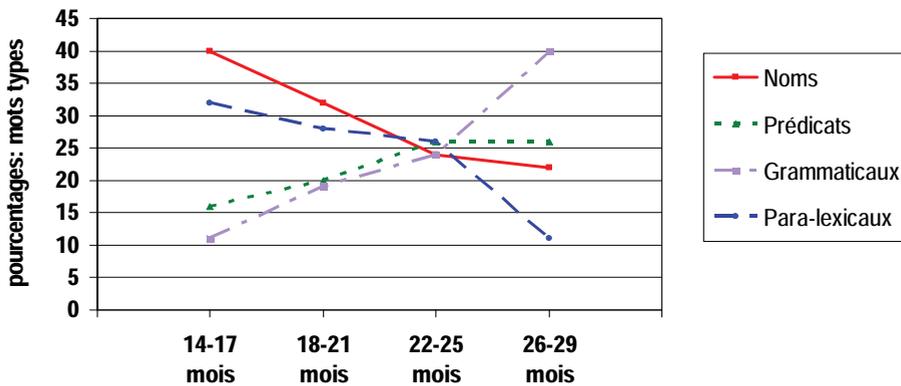


Figure 1. Distribution des macro-catégories lexicales dans le corpus de Pauline.

Les évolutions que nous avons mises en évidence pour le français viennent, dans l'ensemble, à l'appui du modèle général proposé par Elisabeth Bates et ses collègues et qui semble pertinent au moins pour un bon nombre de langues indo-européennes. Ce modèle identifie trois étapes dans la réorganisation du vocabulaire entre 16 et 30 mois : l'accent se porterait d'abord sur les éléments à valeur référentielle (les noms), puis sur les éléments à valeur

prédicative (les verbes en particulier), et enfin sur les éléments grammaticaux. La dynamique de l'acquisition serait donc « de la référence à la prédication, puis à la grammaire », selon l'expression de Liz Bates et collègues (BATES *et al.* 1994 ; 1995 ; pour une discussion, voir CASELLI *et al.* 1999 ; GENTNER & BORODITSKY 2001; GOPNIK & CHOI 1995 ; TARDIF, SHATZ & NAIGLES, 1997; ainsi que BASSANO *et al.* 2005).

3.2. LA PRÉDOMINANCE INITIALE DES NOMS SUR LES VERBES

Afin de préciser les effets de la prédominance initiale des noms sur les verbes en français (le « biais nominal »), je voudrais donner ici quelques analyses plus concrètes sur la production de ces deux catégories. Il peut paraître discutable d'appeler « nom » et « verbe » des mots qui dans certains cas n'ont peut-être pas encore les propriétés formelles des noms et des verbes. Mais il convient de se donner des critères de catégorisation, que nous avons choisis les plus simples et objectifs possibles : dans les analyses lexicales, sont catégorisés comme « noms » et « verbes » les mots considérés comme tels dans la production adulte. Noms et verbes sont en outre identifiés sur la base de leurs propriétés lexico-sémantiques principales : les noms font typiquement référence à des entités, animées ou inanimées, tandis que les verbes désignent des événements, actions, états.

La Figure 2 présente la production des noms et des verbes, analysée dans le corpus longitudinal de Pauline entre 14 et 36 mois, pour les mots-types (mots différents) et pour les occurrences (total des mots). L'analyse des mots-types montre clairement que la production des noms est plus importante que celle des verbes, de façon significative, jusqu'à 20 mois, mais qu'à partir de 21 mois, noms et verbes sont produits en quantité équivalente. Cela s'explique par des évolutions très différentes : la production des noms est importante dès le début mais n'augmente pas jusqu'à 25 mois, moment à partir duquel on observe un accroissement net. La production des verbes est nettement moindre que celle des noms pendant les premiers mois, mais connaît une augmentation relativement régulière à partir de 18 mois, et une explosion à partir de 26 mois. L'analyse des occurrences fait apparaître les mêmes tendances de développement, plus nettement encore : plus grande fréquence de production des noms jusqu'à 20 mois, augmentation constante de la fréquence de production des verbes de sorte qu'à partir de 2 ans la production des verbes surpasse en occurrences la production des noms.

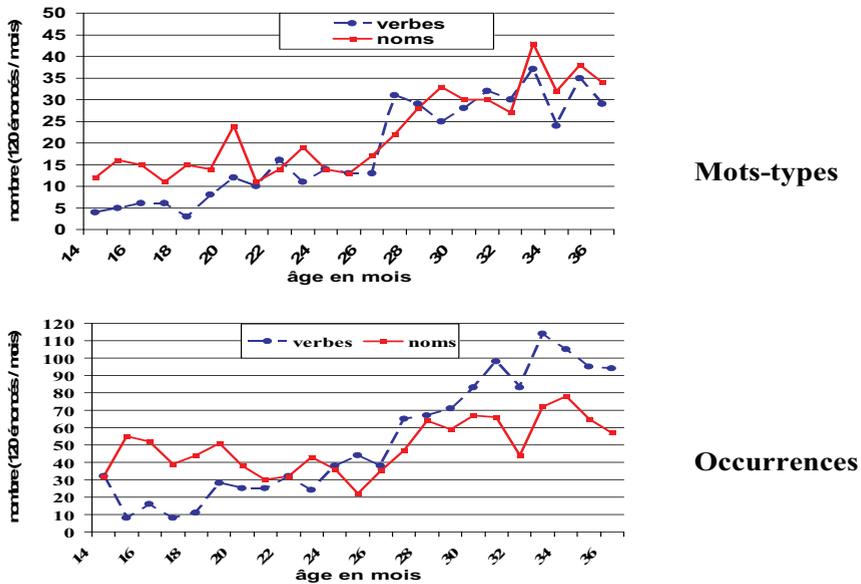


Figure 2. Production lexicale des noms et des verbes dans le corpus de Pauline : mots types et occurrences.

Les tendances que nous venons de décrire ont été établies chez un enfant. Dans quelle mesure peut-on généraliser ces résultats et les confirmer par l'analyse des données du corpus transversal recueillies à 20, 30 et 39 mois ? En ce qui concerne les mots-types, la production moyenne (pour les 20 enfants de chaque groupe d'âge) est significativement plus élevée pour les noms que pour les verbes à 20 mois (18 noms et 8 verbes), tandis que la différence est bien atténuée à 30 mois (25 noms et 19 verbes). Elle n'est cependant pas aussi atténuée que chez Pauline au même âge, ce qui est une manifestation légère de la variabilité interindividuelle (légère puisque la tendance va bien dans le même sens). On note par ailleurs, dans le corpus transversal, un regain de la production des noms à 39 mois (45 noms et 32 verbes). L'analyse des occurrences confirme et renforce la tendance du développement : tandis que les noms sont significativement plus fréquents que les verbes à 20 mois (46 noms et 23 verbes), ce sont les verbes qui sont plus fréquents que les noms à 30 mois (50 noms et 61 verbes) et à 39 mois (77 noms et 106 verbes). Ainsi, de façon intéressante, l'ampleur de l'augmentation des verbes avec l'âge diffère selon que l'on considère les mots-types ou les occurrences. Cette différence fait apparaître une caractéristique dis-

tributionnelle de la production des verbes, qui, à partir de 30 mois ont une fréquence d'utilisation individuelle très élevée, beaucoup plus que celle des noms, ce qui correspond au patron de la distribution lexicale adulte.

Pour résumer cette analyse sur la production lexicale des noms et des verbes, on peut dire que la prédominance initiale des noms existe bien dans l'acquisition du français. L'explication la plus souvent donnée du « biais nominal » est la théorie de la « Partition Naturelle », selon laquelle les enfants ont tendance à produire d'abord des noms plutôt que des verbes en raison de contraintes cognitives et linguistiques générales (GENTNER & BORODITSKY 2001 ; TOMASELLO 2003). Les noms, qui réfèrent à des entités perceptives distinctes et de grande cohérence, forment une classe notionnelle plus simple et plus facile à identifier pour l'enfant que les verbes, qui réfèrent, de manière souvent ambiguë, à des ensembles d'éléments éparpillés dans le champ perceptif. Nos résultats sur le français vont en ce sens. Mais ils n'excluent pas l'idée d'une influence de l'input, puisque la structure du français favorise pour l'enfant le repérage des noms dans l'input (les noms ont une morphologie plus transparente que les verbes et sont souvent en position finale dans la phrase, ce qui est la position la plus saillante du point de vue perceptif). Enfin, il faut souligner que les verbes sont produits en quantité non négligeable avant deux ans, et que dès cet âge la tendance s'inverse au profit d'une production de verbes aussi ou plus forte que la production des noms.

4. LES PROCESSUS DE GRAMMATICALISATION DES NOMS ET DES VERBES

L'examen des processus de grammaticalisation des noms et des verbes constitue l'étape centrale de nos analyses. La question générale est de déterminer quand et comment les mots que nous avons appelés « noms » ou « verbes » conformément à leur classification dans la langue adulte standard acquièrent, dans les productions des enfants, les propriétés qui les caractérisent en tant que classe grammaticale. Cette question a été examinée dans plusieurs de nos études, centrées préférentiellement tantôt sur les noms, tantôt sur les verbes (BASSANO 1998b, 1999, 2000, 2005b, 2005c ; BASSANO & EME 2001 ; BASSANO, LAAHA, MAILLOCHON & DRESSLER 2004 ; BASSANO, MAILLOCHON & MOTTET 2008).

4.1. LES NOMS ET L'INTÉGRATION DE LA CONTRAINTE D'EMPLOI DU DÉTERMINANT

En ce qui concerne les noms, le processus de grammaticalisation se traduit par l'intégration de la contrainte d'emploi du déterminant. En effet, en français, dans la langue orale adulte, la principale caractéristique grammaticale du nom est que celui-ci est généralement accompagné par un déterminant. Cette contrainte est double : le déterminant est antéposé (il précède le nom), et il est porteur de propriétés morphosyntaxiques importantes, telles que celles du genre et du nombre et de la référence défini/indéfini. Cependant, la contrainte n'est pas absolue. Bien que le français soit une langue restrictive quant à l'obligation d'emploi du déterminant, notamment en comparaison des langues germaniques ou même des autres langues romanes, il est assez fréquent que l'omission du déterminant soit acceptable et même nécessaire (par exemple, devant les noms propres ou les noms utilisés comme noms propres, dans certaines expressions verbo-nominales comme « avoir faim », dans certaines constructions prépositionnelles comme « sans beurre »).

Pour déterminer quand et comment la contrainte d'emploi du déterminant est mise en place dans la production, nous avons défini un indice de grammaticalisation des noms qui mesure la capacité de l'enfant à utiliser un déterminant pré-nominal dans les contextes où celui-ci est obligatoire (rapport des noms employés avec un déterminant sur le nombre de noms pour lesquels le déterminant serait requis dans la langue adulte). C'est un indice classique qui met en évidence les omissions agrammaticales dans la langue cible. Cet indice, calculé dans les données longitudinales de Pauline entre 14 et 30 mois, est représenté dans la Figure 3, sous deux versions respectivement appelées « stricte » et « accommodante ».

La version stricte ne tient compte que des vrais déterminants, clairement spécifiés, comme dans « *un chat* », « *le chien* », « *les chaussures* », « *c'est mon chausson* » (voir exemples dans l'Annexe 2). Cette analyse montre que l'enfant ne commence pas à utiliser de déterminant en bonne et due forme avant 18 mois, qu'elle les utilise avec beaucoup de modération jusqu'à deux ans (valeur moyenne d'environ 0.10), mais qu'une explosion se produit dans leur utilisation à partir de 27 mois (valeur de 0.75 à 28 mois et de 0.95 à 29 mois). Le taux de 95% d'usage correct du déterminant permet de dire que le processus de grammaticalisation des noms est achevé à 2 ans et demi chez cette enfant-là. La version stricte de l'indice fait donc apparaître un phénomène d'explosion grammaticale typique, se manifestant par une accélération brusque du processus d'intégration de la contrainte, localisé pour cette enfant entre 27 et 28 mois.

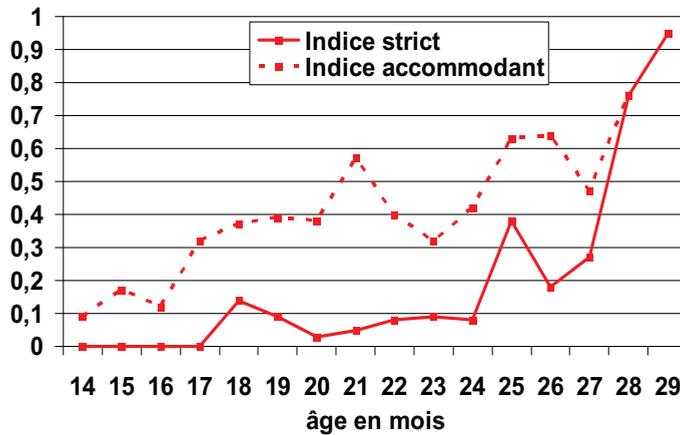


Figure 3. Indice de grammaticalisation des noms dans le corpus de Pauline : emploi du déterminant (versions stricte et accommodante)

La version accommodante de l'indice tient compte non seulement des vrais déterminants mais aussi des *fillers* pré-nominaux. Les *fillers* sont les éléments monosyllabiques qu'on observe le plus souvent devant les noms ou devant les verbes dans les productions des jeunes enfants, et dont on peut faire l'hypothèse qu'ils sont les précurseurs d'un morphème grammatical. Devant un nom –par exemple dans « *e nez* », « *c'est a chat* », « *am lit* », « *mettre é chausson* », « *eum boîte* » – le *filler* préfigure vraisemblablement un déterminant dont la place est bonne mais dont la nature et la forme ne sont pas clairement définies (voir exemples dans l'Annexe 2). Le calcul de la version accommodante de l'indice montre que le processus de grammaticalisation est plus précoce et plus progressif que ne le dit la version stricte, et que l'explosion dans l'emploi du déterminant est en réalité préparée par des phénomènes précurseurs. Ce type d'analyse conduit ainsi à repenser les notions de continuité et discontinuité de développement, en montrant que, selon la finesse de l'examen, un processus apparaissant comme explosif (discontinu) à un certain niveau peut se révéler progressif (en continuité) à un autre niveau.

4.2. LES VERBES ET LA PRODUCTION DES FORMES COMPOSÉES

Qu'en est-il de la grammaticalisation des verbes ? La classe grammaticale du verbe est définie par un ensemble de propriétés plus complexe que celle du nom, propriétés non seulement distributionnelles mais aussi et surtout morphosyntaxiques. Le verbe est souvent précédé par un morphème libre, le

pronom, mais pas toujours (verbe à l'impératif, par exemple), et la forme verbale elle-même porte les marques de mode, de temps et, secondairement, de personne. Nous nous concentrerons ici sur la production des variations modo-temporelles de la forme verbale. Elle implique au moins deux réalisations : la production des flexions finales qui servent à fabriquer les formes simples, par exemple le participe passé, l'infinitif, l'imparfait, le futur, etc., et la production des auxiliaires et des modaux qui servent à fabriquer les formes composées (comme le passé composé) et les formes périphrastiques (comme le futur proche et les constructions modales).

Le problème posé ici est donc de déterminer quand et comment l'enfant commence à produire des formes verbales distinctes et complètes. La question est compliquée par le fait qu'il existe de nombreuses formes homophoniques, concernant précisément les premières formes susceptibles d'émerger chez l'enfant. Les principales sont, d'une part, les homophonies entre indicatif présent et impératif (*je/tu/il donne(s) = donne*), et, d'autre part, entre infinitif et participe passé pour 90% des verbes (*donner = donné*). Il est donc nécessaire, si on veut distinguer la production de ces formes au moins au plan fonctionnel, de s'appuyer sur le sens et les informations contextuelles, et donc d'utiliser les ressources d'une méthode de transcription intégrale et précise.

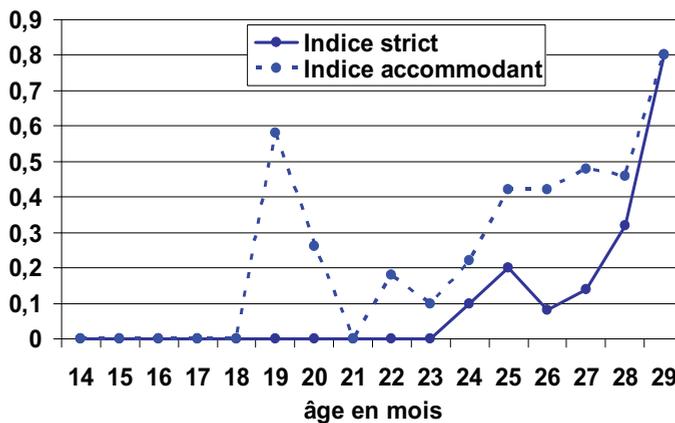


Figure 4. Indice de grammaticalisation des verbes dans le corpus de Pauline : emploi de l'auxiliaire ou modal dans les formes composées (versions stricte et accommodante)

Le processus de grammaticalisation des verbes est illustré dans la Figure 4 au moyen d'un indice spécifique, qui concerne les formes composées (formes composées du passé, futur proche, constructions modales). Cet indice mesure

la capacité de l'enfant à produire des formes composées complètes, c'est-à-dire des formes dans lesquelles l'auxiliaire ou le modal (obligatoires) sont produits devant l'infinitif ou le participe passé du verbe lexical (comme dans « *vais faire ça* », « *je veux pas manger* », « *j'ai renversé* ») au lieu d'être omis (comme dans « *pas mettre ça* » ou « *pas fini* »). Cet indice (rapport des formes composées complètes sur le nombre total des infinitifs et participes passés) est donc pour les verbes un correspondant de l'indice précédemment présenté pour les noms. Et comme celui-là, il existe en deux versions, la version stricte et la version plus favorable qui tient compte des *fillers* préverbaux (voir exemples dans l'Annexe 2).

Comme le montre la Figure 4, la valeur de l'indice de grammaticalisation des verbes est, en version stricte, de 0 jusqu'à 23 mois pour cet enfant, de 0.10 seulement à 24 mois, et ce n'est qu'à 29 mois qu'elle atteint 0.80, un taux qui signe l'explosion de cet aspect de la grammaticalisation des verbes. Mais là encore, le calcul de la version accommodante de l'indice suggère que cette explosion a été préparée par la production plus précoce de *fillers* préverbaux, produits à partir de 19 mois et qui apparaissent comme des précurseurs du verbe grammatical, auxiliaire ou modal (« *lé fini* », « *a sauter* »).

La Figure 5 résume ces analyses sur les processus de grammaticalisation des noms et des verbes en permettant une comparaison directe des deux indices, présentés ici dans leur version stricte.

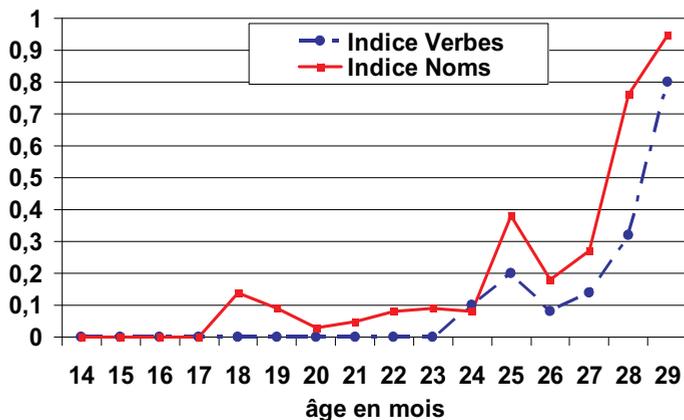


Figure 5. Comparaison des indices de grammaticalisation des noms et des verbes dans le corpus de Pauline (version stricte).

Cette représentation fait ressortir que les deux indices ont un développement remarquablement parallèle. Cependant, l'indice de grammaticalisation des verbes a un niveau légèrement inférieur à celui de l'indice de grammaticalisation des noms à partir de 18 mois, et sa progression à partir de deux ans présente sur celui-ci un retard de l'ordre d'un mois. On peut en conclure que le décalage temporel entre noms et verbes se manifeste non seulement dans le développement lexical, comme nous l'avons vu précédemment, mais aussi dans le développement grammatical.

5. L'INTERFACE LEXIQUE / GRAMMAIRE DANS L'ACQUISITION DES NOMS ET DES VERBES

L'étape suivante de ma démonstration est l'analyse de l'interface lexique / grammaire, avec laquelle je me propose de faire apparaître l'existence de relations de dépendance entre le développement grammatical et le développement lexical des noms et des verbes. Je développerai deux séries d'arguments, l'une concernant les aspects quantitatifs et temporels de la relation entre lexique et grammaire, l'autre les aspects plus qualitatifs.

5.1. ASPECTS QUANTITATIFS ET TEMPORELS : L'HYPOTHÈSE DE LA « MASSE LEXICALE CRITIQUE »

Pour ce qui est de la première série d'arguments, relatifs aux aspects quantitatifs et temporels du développement, le point de départ de l'examen est la vérification de l'hypothèse « de la masse lexicale critique » avancée par Elisabeth Bates et ses collègues pour expliquer l'émergence de la grammaire (MARCHMAN & BATES 1994 ; BATES & GOODMAN 1999). Selon cette hypothèse, l'enfant ne peut accéder à la grammaire et produire des formes grammaticales que s'il a atteint un certain seuil d'acquisition lexicale. Dans cette perspective, les acquisitions grammaticales dépendent en partie des acquisitions lexicales, puisque un certain stock lexical est nécessaire au déclenchement du développement grammatical.

Pour établir l'existence de relations de ce type dans nos données longitudinales sur les noms et les verbes, il nous faut examiner de très près les trajectoires dans l'accroissement de la production lexicale de ces classes de mots et dans leurs processus de grammaticalisation. Il nous faut établir, d'une part, qu'il existe des moments « critiques » remarquables dans ces

processus, et, d'autre part, montrer que les moments critiques sont en décalage temporel. De tels phénomènes ont effectivement pu être repérés. Ils apparaissent nettement si l'on met en regard les courbes d'évolution de la production lexicale des noms et des verbes (mots-types, Figure 2, haut) et celles de leurs processus de grammaticalisation respectifs (Figure 5). Rappelons que la production lexicale des noms est marquée par un net accroissement à partir de 25 mois, et qu'une explosion dans la grammaticalisation des noms se produit peu après, entre 27 et 28 mois. De même, la production lexicale des verbes est marquée par un très net accroissement à partir de 26 mois, et l'explosion dans la grammaticalisation des verbes se produit un peu après, entre 28 et 29 mois.

Les deux processus – accroissement lexical et grammaticalisation – présentent donc des trajectoires parallèles où on peut repérer des « explosions », qui sont des « moments critiques ». Et il existe un léger décalage temporel qui place le moment d'explosion grammaticale en position différée par rapport au moment d'augmentation de la production lexicale (l'explosion de la grammaticalisation se produit deux mois après « l'explosion lexicale »), et cela pour les noms comme pour les verbes. Pareil décalage va dans le sens de l'hypothèse de la « masse critique » : un certain stock lexical de noms ou de verbes doit être constitué pour que la grammaticalisation de ces classes de mots « explose » – ce qui n'empêche pas que le processus ait déjà été engagé, comme le montre notamment l'existence des phénomènes précurseurs.

5.2. ASPECTS QUALITATIFS : L'INFLUENCE DES PROPRIÉTÉS LEXICO-SÉMANTIQUES SUR LA GRAMMATICALISATION

La deuxième série d'arguments concerne les aspects qualitatifs de la relation entre développement lexical et grammatical. L'analyse du corpus de Pauline nous a suggéré une hypothèse supplémentaire, celle d'une possible influence des propriétés lexico-sémantiques sur la grammaticalisation (BASSANO 2000, 2005c). L'idée de base est que la grammaticalisation pourrait être liée, non seulement à la taille du lexique, mais aussi à la structure et la nature de celui-ci. Selon cette hypothèse, certaines sous-classes sémantiques de noms ou de verbes pourraient être plus propices que d'autres à former le substrat des processus de grammaticalisation.

En ce qui concerne les noms, nous avons examiné si l'emploi du déterminant était influencé par certaines propriétés lexico-sémantiques centrales,

en l'occurrence le caractère animé ou non animé. L'analyse globale des données de Pauline entre 14 et 30 mois (BASSANO 2000) a montré que c'est pour les noms d'animés que l'omission du déterminant est proportionnellement la plus forte (64% pour les animés, contre 53% pour les inanimés concrets et 46% pour les inanimés abstraits), tandis que c'est pour les noms d'inanimés concrets que la proportion d'emploi d'un vrai déterminant est la plus forte (26%, contre 18% pour les animés). Ces résultats suggèrent que les noms d'inanimés concrets (les noms d'objets concrets) pourraient constituer des candidats privilégiés pour entraîner la contrainte d'utilisation du déterminant, tandis que les noms d'animés tendraient à être plus souvent employés sans déterminant. Cette interprétation est compatible avec l'idée selon laquelle il existe un Continuum Animé-Inanimé où les entités animées, en particulier les êtres humains, ont la position la plus élevée, à laquelle est associé le statut d'élément non marqué. Les animés sont ainsi susceptibles d'être plus souvent agents ou sujets des actions que les inanimés et ils sont aussi plus susceptibles d'être fortement individualisés. En ce sens, les animés auraient une propension plus forte à posséder une détermination intrinsèque, de sorte que la détermination grammaticale leur serait moins souvent nécessaire qu'aux inanimés (le cas extrême est celui des noms propres, qui sont très généralement employés sans déterminant).

En ce qui concerne les verbes, nous avons examiné dans quelle mesure la production des différentes formes temporelles était liée à des propriétés lexico-sémantiques telles que le statut de verbe d'état ou de verbe d'action concret ou abstrait. L'analyse des données globales de Pauline (BASSANO 2000) a fait apparaître que les verbes d'état (« être » et « avoir ») et les modaux (« vouloir », « pouvoir », « savoir », etc.) sont produits presque exclusivement au présent de l'indicatif (96%). Les verbes que nous avons appelés « situationnels » (verbes « d'action » contextualisés, comme les impératifs stéréotypés qui encodent des demandes d'attention ou d'action, « tiens », « donne », « regarde », et verbes employés dans des formules « j'arrive pas », « j'aime pas ») sont produits massivement à l'impératif (66%) et au présent de l'indicatif (30%). C'est pour les verbes d'action, concrets et abstraits, que s'opère une diversification des formes verbales, et que des formes marquées entrent en contraste avec les formes non marquées. Les verbes d'action concrets (actions ou résultats d'action perceptibles, avec ou sans changement d'état, comme « s'asseoir », « ouvrir », « tomber », « casser », « manger », « piquer », « dormir ») sont produits à l'impératif (4%), au présent de l'indicatif (24%), à l'infinitif (56%), et au participe passé (16%). Les

verbes d'action abstraits (actions non perceptibles, comme « croire », « réfléchir », « voir », « se tromper ») sont eux aussi produits à l'impératif (7%), au présent de l'indicatif (47%), à l'infinitif (28%), et au participe passé (18%). Ainsi, les verbes d'action, et particulièrement les verbes d'action concrets, apparaissent comme ceux qui permettent et entraînent la production de formes verbales diversifiées au début du langage.

6. ALLER PLUS LOIN SUR L'ACQUISITION DES DÉTERMINANTS : UNE CONSTRUCTION GRADUELLE AVEC DES INFLUENCES LEXICALES ET PROSODIQUES

Dans une étude récente utilisant notre base de données transversale pour examiner la grammaticalisation des noms (BASSANO, MAILLOCHON & MOT-TET, 2008), nous avons élargi la perspective d'analyse des facteurs de la grammaticalisation en nous interrogeant aussi sur le rôle de la prosodie et sur le jeu des influences lexicales et prosodiques.

Cette étude analyse l'emploi des déterminants (ou des *fillers*) dans les productions des enfants de la base TRL aux trois âges de 20, 30 et 39 mois (20 enfants par groupe d'âge). L'objectif était double, ou même triple : d'une part, préciser comment se développent les déterminants et voir dans quelle mesure leur acquisition est graduelle, et d'autre part, examiner deux types de facteurs pouvant influencer ce processus, les facteurs prosodiques et les facteurs lexicaux.

6.1. L'ACQUISITION DES DÉTERMINANTS : UNE CONSTRUCTION GRADUELLE ?

Pour répondre au premier objectif, nous avons d'abord calculé la valeur moyenne de l'indice de grammaticalisation des noms pour chacun des trois groupes d'âge, ce qui nous renseigne sur la capacité des enfants de 20, 30 et 39 mois à employer un déterminant nominal quand celui-ci est requis (contexte obligatoire).

A nouveau, l'analyse des données de groupes apportent une généralisation et une confirmation globale des résultats que nous avons obtenus avec l'étude longitudinale de la seule Pauline. Comme dans l'étude longitudinale de Pauline, l'indice a été calculé selon les deux versions, stricte et accommodante. Cette analyse (Figure 6) montre que, à 20 mois, l'acquisition

de la contrainte d'emploi du déterminant a débuté : les 20 enfants de cet âge utilisent un élément pré-nominal dans en moyenne 38% des contextes où le déterminant est obligatoire (version accommodante). Dans 19% des cas, ils produisent un vrai déterminant (indice strict) et un *filler* dans 19% des cas. Cela veut dire aussi qu'ils omettent totalement le déterminant dans plus de 60% des cas. A 30 mois, la contrainte d'emploi du déterminant est maîtrisée dans 78% des cas, et à 39 mois dans 96% des cas. On peut noter qu'à 30 mois, la variabilité interindividuelle est relativement importante : certains des enfants du groupe ont un indice de l'ordre de 0.95 – comme Pauline au même âge – et d'autres entre 0.10 et 0.30. A 39 mois, en revanche, la contrainte d'emploi du déterminant est maîtrisée par tous.

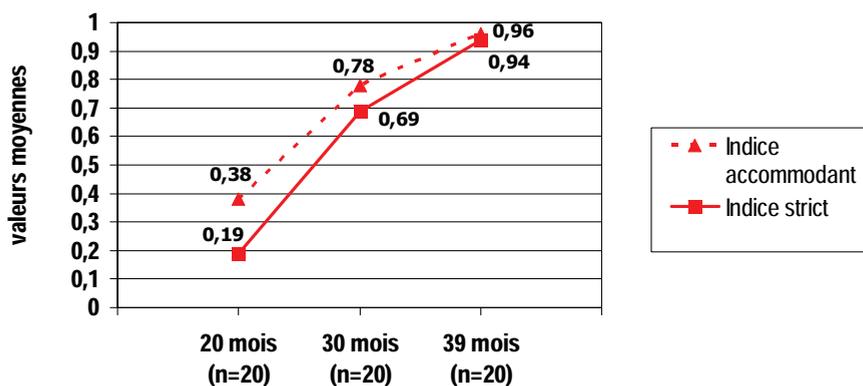


Figure 6. Indice de grammaticalisation des noms dans le corpus transversal à 20, 30 et 39 mois : emploi du déterminant en contexte obligatoire

Précisons maintenant cette évolution de manière un peu plus qualitative, pour voir dans quelle mesure la construction grammaticale est graduelle. A 20 mois, la grammaticalisation des noms est bien enclenchée, mais sous une forme très rudimentaire. Comme nous l'avons vu, on trouve à cet âge une majorité d'omission, et, quand un élément pré-nominal est produit, il s'agit aussi souvent d'un *filler* que d'un déterminant (rappelons que les *fillers* ne sont, au mieux, que des précurseurs de mots grammaticaux). En outre, les déterminants utilisés sont peu diversifiés. Bien qu'une majorité des enfants utilise des déterminants (16 sur les 20), ils n'en utilisent que trois types: l'article indéfini au masculin singulier (« un », 39%), l'article défini au masculin singulier (« le » : 29%) et la forme élidée (« l' » : 9%). Et

finalement, ils ne manifestent pas une grande « flexibilité » dans l'usage de ces déterminants. Le terme de flexibilité désigne ici la capacité de l'enfant à utiliser des déterminants différents avec un même nom au cours de la session (par exemple, produire « *un chat* » et « *le chat* »). La production de tels contrastes est le signe que l'enfant n'associe pas un nom avec un déterminant de manière purement automatique, mais qu'il a une certaine conscience des différences et des relations entre les déterminants. Or, à 20 mois, il n'y a qu'un enfant sur les 20 qui produit des contrastes de ce type. On peut donc penser que, si la grammaticalisation est enclenchée, cela ne signifie pas que les enfants de cet âge aient une représentation abstraite du déterminant.

A 30 mois, le tableau est complètement différent : les progrès dans la grammaticalisation sont considérables. L'omission est devenue minoritaire. Tous les enfants de 30 mois utilisent des déterminants et ces déterminants sont plus variés : outre les articles défini et indéfini au masculin singulier, on trouve aussi les formes des articles au féminin et au pluriel, des possessifs, des démonstratifs. En outre, beaucoup d'enfants (14 sur les 20) produisent des contrastes, c'est-à-dire utilisent des déterminants différents avec un même nom. Les contrastes produits sont très variés (par exemple : *un gâteau / le gâteau, une feuille / la feuille, les couleurs / des couleurs, un savon / du savon, la maison / ma maison*), ce qui est à mettre en relation avec la richesse du système français. On peut donc penser que la catégorie grammaticale de déterminant commence à être efficiente pour une bonne partie des enfants de cet âge. Elle le sera pour tous (ou à peu près) dans le troisième groupe d'âge, à 39 mois, où l'éventail complet des déterminants est produit et où tous les enfants ou presque (19 sur les 20) produisent des contrastes.

Ce tableau paraît donc plutôt en faveur de l'hypothèse d'une construction grammaticale graduelle en accord avec les approches constructivistes et fonctionnalistes de l'acquisition (PINE & LIEVEN 1997 ; TOMASELLO 2000, 2003).

6.2. LE JEU DES INFLUENCES LEXICALES ET PROSODIQUES

Le deuxième objectif de l'étude était, d'une part, d'explorer le rôle des facteurs prosodiques ou rythmiques sur le processus de grammaticalisation du nom en français, et d'autre part, de vérifier et préciser l'hypothèse lexicosémantique formulée dans notre précédente étude.

FACTEURS PROSODIQUES. L'hypothèse d'un effet de la prosodie sur l'emploi des déterminants est dérivée de travaux qui portent sur l'acquisition de langues à accent présentant un patron trochaïque (accent sur la syllabe

initiale du mot), comme l'anglais ou l'allemand. Ces études ont montré que les jeunes enfants tendent à omettre les syllabes faibles, comme les déterminants, devant les syllabes accentuées (DEMUTH 1996 ; GERKEN 1994 ; CARTER & GERKEN 2004).

La question est délicate pour le français. Le français présente une structure rythmique reposant plutôt sur la syllabe que sur l'accent : les syllabes ne sont pas ou sont peu accentuées. En outre, le français présente une préférence pour le patron iambique : les locuteurs tendent à privilégier la dernière syllabe des mots ou groupes de mots. Si les propriétés prosodiques ont un effet sur l'emploi du déterminant chez les enfants français, cela pourrait se traduire par un effet de la longueur (en termes de nombre de syllabes) du nom. En combinant la préférence pour le pied binaire et la préférence du français pour la structure iambique, les enfants les plus jeunes devraient produire un *filler* ou un déterminant plus facilement, donc plus souvent, devant les noms monosyllabiques que devant les noms multisyllabiques. En effet, en produisant un élément monosyllabique non accentué devant un nom lui-même monosyllabique, ils produisent un pied binaire de type iambique qui correspond au patron préférentiel de la langue qu'ils apprennent. En revanche, avec les noms dissyllabiques, la contrainte prosodique est déjà réalisée.

C'est effectivement la tendance qui se dégage de la comparaison des résultats obtenus à 20, 30 et 39 mois respectivement. Le Tableau I donne, pour chaque groupe d'âge et pour les noms monosyllabiques, d'une part (« chat », « chaise »), et les noms pluri-syllabiques, d'autre part (« canard », « gâteau », « chocolat »), la fréquence des trois constructions nominales : noms employés sans déterminant de manière correcte, noms employés sans déterminant de manière incorrecte, noms employés avec un *filler* ou un déterminant. On notera d'abord que, globalement, les noms pluri-syllabiques (qui sont essentiellement des dissyllabiques) sont beaucoup plus nombreux que les noms monosyllabiques dans les trois groupes d'âge (à peu près deux fois plus fréquents). L'analyse de l'interaction avec le type de construction nominale montre que, à 20 mois, l'emploi d'un *filler* ou déterminant est la seule configuration où les noms monosyllabiques sont plus fréquents que les noms pluri-syllabiques. Ce n'est plus le cas à 30 ni à 39 mois, où la plus grande fréquence des noms pluri-syllabiques apparaît de manière significative dans toutes les configurations. En termes de pourcentages, l'effet en faveur des noms monosyllabiques est net à 20 mois, puisqu'à cet âge 50% des monosyllabiques (contre seulement 16% des pluri-syllabiques) sont

produits avec un *filler* ou un déterminant. A 30 et 39 mois la proportion de monosyllabiques avec *filler*/déterminant est un peu supérieure à la proportion de pluri-syllabiques avec *filler*/déterminant, mais l'écart entre monosyllabiques et pluri-syllabiques est nettement moindre. On peut donc considérer que, conformément à l'hypothèse prosodique, il existe un très clair effet de la longueur du nom chez les enfants de 20 mois, tandis que cet effet est très atténué chez les enfants plus âgés.

Tableau I. Fréquence des noms monosyllabiques et pluri-syllabiques produits dans les trois principales configurations d'emploi du nom par les enfants du corpus transversal à 20, 30 et 39 mois (nombre moyen et pourcentage)

	20 mois (N=20)		30 mois (N=20)		39 mois (N=20)	
	Moy	%	Moy	%	Moy	%
Noms monosyllabiques	16.00		17.80		26.80	
Emploi correct sans déterminant	1.05	7%	3.10	17%	5.50	20%
Emploi incorrect sans déterminant	6.90	43%	2.60	15%	0.50	2%
Emploi avec <i>filler</i> ou déterminant	8.05	50%	12.10	68%	20.80	78%
Noms pluri-syllabiques	30.50		32.40		52.10	
Emploi correct sans déterminant	12.25	40%	9.65	30%	18.70	36%
Emploi incorrect sans déterminant	13.50	44%	5.10	16%	1.60	3%
Emploi avec <i>filler</i> ou déterminant	4.75	16%	17.65	54%	31.80	61%

FACTEURS LEXICO-SÉMANTIQUES. Nous avons ensuite examiné dans quelle mesure le processus de grammaticalisation était influencé par les facteurs lexico-sémantiques, en l'occurrence par le caractère animé ou inanimé du nom. Cette hypothèse lexicale, formulée dans notre étude longitudinale de Pauline où les données avaient été examinées globalement (voir la section précédente), prédit que les enfants de l'étude transversale devraient utiliser un déterminant ou un *filler* plus souvent devant les noms inanimés que devant les noms animés.

Les résultats de l'analyse sont présentés dans le Tableau II, qui indique, pour chaque groupe d'âge et pour les noms propres (comme « Popi », « Hugo »), les noms communs d'animés (comme « maman », « canard », « chat ») et les noms communs d'inanimés (comme « chaise », « gâteau »),

« maison »), la fréquence des trois constructions nominales : noms employés sans déterminant de manière correcte, noms employés sans déterminant de manière incorrecte, noms employés avec un *filler* ou un déterminant. A 20 mois on ne trouve pas clairement l'effet attendu : il n'y a pas de différence significative entre noms communs animés et noms communs inanimés pour l'emploi d'un *filler* ou déterminant. Cependant, l'emploi correct sans déterminant est nettement plus fréquent avec les animés qu'avec les inanimés. A 30 et 39 mois, les animés sont employés sans déterminant de manière correcte plus fréquemment que les inanimés, et, en outre, les inanimés sont beaucoup plus fréquemment employés avec un *filler* ou déterminant que les animés, ce qui vérifie l'effet attendu.

Tableau II. Fréquence des noms propres, noms communs animés et noms communs inanimés produits dans les trois principales configurations d'emploi du nom par les enfants du corpus transversal à 20, 30 et 39 mois (nombre moyen et pourcentage).

	20 mois (N=20)		30 mois (N=20)		39 mois (N=20)	
	Moy	%	Moy	%	Moy	%
Noms propres	3.25		3.70		11.35	
Emploi correct sans déterminant	3.10	95%	3.60	97%	10.25	90%
Emploi incorrect sans déterminant	0.00	0%	0.00	0%	0.00	0%
Emploi avec <i>filler</i> ou déterminant	0.15	5%	0.10	3%	1.10	10%
Noms communs animés	26.95		20.70		20.25	
Emploi correct sans déterminant	9.10	34%	7.45	36%	7.20	36%
Emploi incorrect sans déterminant	10.55	39%	3.70	18%	0.65	3%
Emploi avec <i>filler</i> ou déterminant	7.30	27%	9.55	46%	12.40	61%
Inanimé common nouns	16.30		25.80		47.30	
Emploi correct sans déterminant	1.10	7%	1.70	7%	6.75	14%
Emploi incorrect sans déterminant	9.85	60%	4.00	15%	1.45	3%
Emploi avec <i>filler</i> ou déterminant	5.35	33%	20.10	78%	39.10	83%

Ces résultats apportent ainsi une confirmation à l'hypothèse lexicale d'une relation privilégiée entre inanimés et emploi du déterminant, mais ils montrent en même temps que cette relation, qui pourrait être une propriété générale du langage, n'est pas établie à 20 mois et n'apparaît clairement que

plus tardivement. Tout cela suggère une évolution développementale où l'influence des propriétés prosodiques prédominerait durant les premières étapes du processus de grammaticalisation, tandis que l'influence des propriétés lexicales émergerait et prédominerait ultérieurement.

7. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

En guise de conclusion, je voudrais résumer ma présentation sur l'acquisition des noms et des verbes en rappelant les principaux résultats obtenus et en les mettant en perspective. J'ai d'abord examiné la production des noms et des verbes dans le lexique des enfants français. J'ai montré que les noms prédominent en fréquence sur les verbes dans les productions spontanées jusqu'à 20 mois au moins. Le « biais nominal » existe donc en français, comme en anglais, en italien ou en espagnol. Mais les enfants français produisent des verbes avant 20 mois, et après cet âge la production des verbes rattrape celle des noms.

J'ai ensuite examiné les processus de grammaticalisation des noms et des verbes. Pour les noms, j'ai analysé l'acquisition de la contrainte d'emploi du déterminant obligatoire devant le nom, et pour les verbes j'ai analysé l'acquisition de la contrainte d'emploi de l'auxiliaire ou du modal obligatoire dans les formes verbales composées. J'ai montré que ces processus de grammaticalisation sont à la fois, selon le niveau de l'analyse, « explosifs » et progressifs : explosifs si l'on tient compte des morphèmes grammaticaux seulement sous leur forme stricte, mais progressifs si l'on tient compte également de leurs précurseurs (les *fillers*). Dans la dernière partie de mon exposé, j'ai donné d'autres arguments en faveur de la progressivité de l'acquisition de la grammaire : j'ai suggéré que l'acquisition des déterminants est chez l'enfant une construction graduelle, marquée par une diversification progressive des types de déterminant employés et par des progrès de la capacité à utiliser les déterminants dans des contextes lexicaux différents.

J'ai aussi examiné l'interface lexique /grammaire dans le développement des noms et des verbes. J'espère avoir montré qu'il existe des relations de dépendance entre le développement grammatical et développement lexical de ces deux catégories. J'ai d'abord apporté des arguments du côté des aspects quantitatifs et temporels des processus, à l'appui de l'hypothèse de « la masse lexicale critique » proposée par E. Bates et collègues, hypothèse qui établit une relation entre l'étendue du lexique et l'émergence de la gram-

naire. Et puis, j'ai avancé une autre hypothèse, celle de « l'influence lexicosémantique » sur la grammaticalisation, qui propose une relation entre la nature du lexique et la grammaticalisation : en particulier, une relation privilégiée entre inanimé et emploi du déterminant, et entre verbe d'action concret et diversification des formes verbales.

Dans la dernière partie de mon exposé, j'ai élargi ma perspective d'analyse des facteurs de la grammaticalisation en montrant, dans le cas des noms, l'existence d'effets prosodiques, sensibles aux toutes premières étapes de la grammaticalisation, et s'estompant ensuite au profit des effets lexicosémantiques.

En conclusion, toutes ces analyses me paraissent en accord avec une conception fonctionnaliste et intégrative de l'acquisition du langage, qui voit le développement langagier, non seulement comme le produit des interactions entre facteurs génétiques, environnementaux et cognitifs, mais aussi comme le produit des interactions « internes » entre les différents composants de la capacité langagière, tels que prosodie, lexique et grammaire. J'ajoute que je me suis centrée sur la relation de dépendance de la grammaire par rapport au lexique, mais la relation n'est sûrement pas unidirectionnelle : il existe aussi des effets de la grammaticalisation sur le lexique, vraisemblablement plus tardifs.

Quelles sont maintenant les perspectives ? Nous poursuivons l'étude de l'acquisition des noms et des verbes à travers la production dans plusieurs directions.

En premier lieu, nous développons l'approche comparative inter-langues. Dans une recherche actuellement en cours de rédaction menée avec nos collègues autrichiens et néerlandais (équipes du Pr. Wolfgang U. Dressler et du Pr. Paul Van Geert), nous étudions l'acquisition des déterminants nominaux dans trois langues, en comparant le français avec deux langues germaniques, l'allemand et le néerlandais. La question est intéressante parce que ces trois langues utilisent des déterminants obligatoires, mais différent quant au degré d'obligation de la contrainte et quant au degré de complexité morphosyntaxique de leur système de déterminants. Le français est la langue romane la plus restrictive au regard de la contrainte d'emploi du déterminant, et les langues germaniques autorisent plus souvent les noms sans déterminant que les langues romanes (par exemple les noms massifs, les pluriels génériques). L'hypothèse attendue est que l'émergence des déterminants est plus précoce en français qu'en allemand ou néerlandais. Une perspective intéressante sur la

question de l'acquisition de la détermination nominale serait de comparer le français avec une langue aux antipodes comme le polonais, qui n'a pas la catégorie de l'article. C'est un projet auquel nous pensons.

Une autre perspective que nous développons est l'étude du rôle de l'input dans l'acquisition des noms et des verbes. L'input désigne le langage adressé à l'enfant par l'adulte, généralement la mère, langage auquel nous avons directement accès dans les séances d'enregistrements transcrites. L'une des questions que nous posons est, par exemple, de savoir si la nature du langage adressé à l'enfant change au fur et à mesure que l'enfant se développe, ce qui indiquerait que la mère adapte son langage aux capacités de l'enfant. Une autre question est de savoir si les éventuelles différences individuelles dans l'input (c'est-à-dire les différences observables dans les productions des mères) ont un effet sur la production de l'enfant et sur son acquisition du système linguistique. Autrement dit, peut-on établir des corrélations entre la production de la mère et celle de l'enfant ? Peut-on établir que certains des traits de l'input faciliteraient l'acquisition ? Toutes ces questions sont bien entendu controversées.

Enfin, je voudrais mentionner une dernière perspective comparative dans laquelle nous nous engageons. Il s'agit de la comparaison entre l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant et l'acquisition d'une langue seconde par l'adulte, qui sera menée au sein de notre équipe (en collaboration avec Marzena Watorek, Pascale Trévisiol, Ewa Lenart, et Rebekah Rast). Nous avons le projet de comparer l'acquisition des déterminants nominaux par l'enfant francophone monolingue et par l'adulte en situation d'apprentissage du français comme langue seconde. Là aussi, l'étude du processus d'acquisition par des apprenants polonais tout particulièrement serait passionnante...

REFERENCES

- BASSANO, D. (1998a). L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité, *Enfance*, 4, 123-153.
- BASSANO, D. (1998b). Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots: l'exemple des noms et des verbes en français, *Langue Française*, 118, 26-48.
- BASSANO, D. (1999). L'interaction lexique/grammaire et l'acquisition des verbes. *Parole*, 1999, 9/10, 29-48.
- BASSANO, D. (2000/03). La constitution du lexique : le "développement lexical précoce", In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Vol. 1 : Le langage en émergence*, (pp 137-168). Paris: Presses Universitaires de France. (réédition 2003)

- BASSANO, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between the lexicon and grammar, *Journal of Child Language*, 27(3), 521-559.
- BASSANO, D. (2005a). Le développement lexical précoce : état des questions et recherches récentes sur le français. In F. Grossmann, M.A. Paveau & G. Petit (Eds.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, (pp. 15-35). Grenoble : Ellug.
- BASSANO, D. (2005b). Production naturelle précoce et acquisition du langage : l'exemple du développement des noms, *LIDIL*, 31, 61-84.
- BASSANO, D. (2005c). Développement du lexique et émergence de la grammaire. *Hommage à Elizabeth Bates, Le Langage et l'Homme*, XXXX, 2, 7-22.
- BASSANO, D. (2007). Emergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. In E. Demont & M.N. Metz-Lutz (Eds.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (pp. 13-46). Marseille : SOLAL Editeurs, Collection Psychologie.
- BASSANO, D. (2008). Acquisition du langage et grammaticalisation : quel développement pour les noms et les verbes en français ? In F. Labrell & G. Chasseigne (Eds.), *Aspects du développement conceptuel et langagier*, (pp. 17-50), Paris : Edition Publibook Université, Collection Psychologie Cognitive.
- BASSANO, D. & EME, E. (2001). Development of noun determiner use in French children: lexical and grammatical bases. In M. Almgren, A. Barreña, M.J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal, & B. MacWhinney C., (Eds), *Research on Child Language Acquisition* (pp 1207-1220). Cascadilla Press, Somerville, MA.
- BASSANO, D. & EME, E. & CHAMPAUD, C. (2005). A naturalistic study of early lexical development : General processes and inter-individual variations in French children, *First Language*, 25 (1), 67-101.
- BASSANO, D., LAAHA, S., MAILLOCHON, & DRESSLER, W.U. (2004). Early acquisition of verb grammar and lexical development : evidence from periphrastic constructions in French and Austrian German. *First Language*, 24 (1), 33-70.
- BASSANO, D., MAILLOCHON, I. & EME, E. (1998). Developmental changes and variability in early lexicon: A study of French children's naturalistic productions, *Journal of Child Language*. 25(3), 493-531.
- BASSANO, D., MAILLOCHON, I. & LAVIELLE. (2007). *Guide pour l'étude de la production naturelle : Corpus français de productions précoce*. Document interne au laboratoire SFL.
- BASSANO, D., MAILLOCHON, I. & MOTTET, S. (2008). Noun grammaticalization and determiner use in French children's speech: A gradual development with prosodic and lexical influences. *Journal of Child Language*, 35, 403-438.
- BASSANO, D. & VAN GEERT, P. (2007). Modeling continuity and discontinuity in utterance length: A quantitative approach to changes, transitions and intra-individual variability in early grammatical development. *Developmental Science*, 10(5), 588-612.
- BATES, E., DALE, P., & THAL, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. FLETCHER & B. MACWHINNEY (eds), *The Handbook of child language*, Cambridge MA: Blackwell.
- BATES, E. & GOODMAN, J.C. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. In B. MACWHINNEY (Ed.), *The emergence of language*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 29-79.
- BATES, E. & MAC WHINNEY, B. (1979). A functionalist approach to the acquisition of grammar. In E. OCHS & B. B. SCHIEFFELIN (Eds.), *Developmental pragmatics*, (pp. 167-211). New York: Academic Press.
- BATES, E. & MAC WHINNEY, B. (1987). Competition, variation, and language learning. In B. MACWHINNEY (Ed.), *Mechanisms of language acquisition*, (pp. 157-193). Lawrence Erlbaum.

- BATES, E. & MAC WHINNEY, B. (1989). Functionalism and the Competition Model. In B. MAC WHINNEY & E. BATES (Eds), *The crosslinguistic study of language processing* (pp. 3-73), Cambridge MA: Cambridge University Press.
- BATES, E., MARCHMAN, V., THAL, D., FENSON, L., DALE, P., REZNICK, J.S., REILLY, J. & HARTUNG, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language* 21, 1, 85-124.
- CARTER, A. & GERKEN, L. (2004). Do children omissions leave traces?, *Journal of Child Language*, 31, 561-586.
- CASELLI, M. C., CASADIO, P. & BATES, E., (1999). A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian. *Journal of Child Language*, 26(1), 69-111.
- DEMUTH, K. (1996). The prosodic structure of early words. In J. L. MORGAN & K. DEMUTH (eds.), *Signal to syntax: bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ELMAN, J.L., BATES, E., JOHNSON, M.H., KARMILOFF-SMITH, A., PARISI, D. & PLUNKETT, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*, Cambridge, MA: MIT Press.
- FENSON, L., DALE, P., REZNICK, J.S., THAL, D., BATES, E., HARTUNG, J., PETHICK, S.J., REILLY, J. (1993). *The Mac Arthur Communicative Development inventories*. San Diego: Singular Publishing Group.
- FENSON, L., DALE, P., REZNICK, J.S., BATES, E., THAL, D. & PETHICK, S.J. (1994). Variability in early communicative development, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (5, Serial N° 242).
- GENTNER, D. & BORODITSKY, L. (2001). Individuation, relativity and early word learning. In M. BOWERMAN & S. LEVINSON (eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 215-256.) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- GERKEN, L. A. (1994). A metrical template account of children's weak syllable omissions from multisyllabic words. *Journal of Child Language* 21, 565-584.
- GOPNIK, A. & CHOI, S. (1995). Names, relational words and cognitive development in English and Korean speakers: Nouns are not always learned before verbs. In M. TOMASELLO & W.E. MERRIMAN (eds.), *Beyond names for things*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KAIL, M. & BASSANO, D. (2000/03). Méthodes d'investigation et perspectives heuristiques. In M. KAIL & M. FAYOL (Eds.), *L'acquisition du langage. Vol. 1 : Le langage en émergence*, Paris: Presses Universitaires de France, 29-59.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*, Cambridge, MA: MIT Press.
- KARMILOFF, K. & KARMILOFF-SMITH, A. (2001). *Pathways to Language*, Cambridge & London: Harvard University Press.
- MAC WHINNEY, B. (ed.) (1999). *The emergence of language*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MAC WHINNEY, B. (2000). *The CHILDES project : tools for analysing talk*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MAC WHINNEY, B. (2004). A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language*, 31, 883-914.
- MARCHMAN, V. & BATES, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis, *Journal of Child Language*, 21, 339-66.
- MENDES-MAILLOCHON, I. (1996). *L'émergence des modalités de phrase en français*. Thèse de Doctorat de l'Université Paris 5.
- NELSON, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (1-2, Serial No. 149).

- NELSON, K. (1981). Individual differences in language development: Implication for development and language, *Developmental Psychology*, 17(2), p. 170-187.
- PETERS, A. M. (1997). Language typology, prosody, and the acquisition of grammatical morphemes. In D. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition*, vol. 5, (pp. 135-197), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- PINE, J.M. & LIEVEN, E. (1997). Slot and frames patterns and the development of the determiner category. *Applied psycholinguistics* 18(2), 123-38.
- PINKER, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Morrow.
- TARDIF, T., SHATZ, M. & NAIGLES, L. (1997). Caregiver speech and children's use of nouns versus verbs: a comparison of English, Italian and Mandarin. *Journal of Child Language*, 24, 535-565.
- TOMASELLO, M. (Ed.) (1998). *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- TOMASELLO, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- TOMASELLO, M. & BROOKS, P.J. (1999). Early syntactic development: A Construction Grammar approach. In M. BARRETT (Ed.), *The Development of Language* (pp. 161-190). Psychology Press.
- VAN GEERT, P. (1991). A dynamic systems model of cognitive and language growth, *Psychological Review*, 98, 3-53.
- VAN GEERT, P. & VAN DIJK, M. (2002). Focus on variability: new tools to study intra-individual variability in developmental data, *Journal of Infant Behavior and Development*, 24 (6).

ANNEXE 1

Extrait de corpus transcrit : Amarylis, Base TRL, Groupe 30 mois

@Begin

@Filename: 30LTFAMA

@Participants: AMA Amarylis Target-Child

MOT Mother

EXP Experimentator, Isabelle

CAM Cameraman, Anne-Laure

@Age of AMA: 2;04:10

@Family of AMA: 1 soeur de 13 mois

@Birth of AMA: 31-OCT-1991

@Date: 09-MAR-1994

%sit : Amarylis est assise à côté de sa mère et joue avec une planche en bois où elle doit replacer des représentations d'animaux à leur place

%com: elle montre du doigt une pièce

*AMA: ça c'est un cosson. [= cochon]

%pho: /sa sE e~ koso~/

*MOT: mm.

%act: elle enlève les pièces de la tablette

%com: sa mère lui montre une autre pièce

- *MOT: et ça ?
- *AMA: un veau.
- *MOT: mais non c'est pas un veau.
- %act : Amarylis montre du doigt une autre pièce
- *AMA: ça c'est une tote. [= cocotte]
- %pho: /sa sE Yn tot/
- %com: la pièce représentant la poule est un peu déchirée
- %act: elle la prend dans la main
- *AMA: kouquoi c'est qui a dessiné ? [=pourquoi c'est qui (qui l') a déchiré ?]
- %pho: /kukw sE ki a desire/
- %com: Amarylis a employé de façon erronée un double marqueur interrogatif
- %act: elle la regarde en la faisant tourner dans ses mains
- *MOT: il a beaucoup servi tu sais, c'est pas déchiré.
- *MOT: c'est pas du papier, c'est de la peinture qui est partie.
- *EXP: les enfants ont aimé le sucer sans doute.
- *MOT: oui, c'est quelqu'un qui a dû le mettre dans la bouche.
- %act : elle regarde à présent sa planche
- *AMA: où c'est que de la peinture ? [=où (est-ce qu'il y a) de la peinture ?]
- %pho: /u sE k d la pe~tYr/
- *EXP: c'est comme ça !
- %com: sa mère lui montre une autre pièce
- *MOT: regarde celui-là aussi.
- *AMA: ça c'est. ..
- %com: Amarylis gratte avec son doigt sur la tablette
- *AMA: kouquoi ça, kouquoi ça, kouquoi n'est plus. .. [=pourquoi ça, pourquoi ça pourquoi (ça) n'est plus]
- %pho: /kukw sa kukw sa kukw nE pLY/
- *AMA: kou..., kouquoi ça rente pas, ça ? [=pourquoi ça (ne) rente pas, ça ?]
- %pho: /ku kukw sa ra t pa sa/
- *MOT: parce qu'on n'a pas découpé. .. c'est le dessin.
- *EXP: on n'a pas découpé le pigeonnier.
- %com: Amarylis montre une place sur la tablette
- *AMA: ça c'est seval ! [=ça c'est (un) cheval]
- %pho: /sa sE seval/
- %com: Amarylis est gênée par une pièce dont le carton dépasse
- *MOT: le lapin tu ne peux pas l'enlever, il n'y a pas de petit. ..
- %com: la mère s'arrête de parler
- *AMA: non !
- %com: elle n'est pas satisfaite de la place qu'elle a attribuée au cheval sur la tablette
- *MOT: c'est pas celle-là !
- *AMA: non !
- *AMA: ça c'est seval ! [=ça c'est (un) cheval !]
- %pho: /sa sE seval/
- *AMA: bon !
- %act: elle contemple ce qu'elle a fait puis change sa pièce de place
- *AMA: bon !

- %com: elle n'arrive pas à trouver sa place à ce nouvel animal
 *AMA: ben, kouquoi où elle est la sèvre -? -. [= la chèvre].
 %pho: /be~ kukw u El E la sEvr/
 *MOT: ben, cherche !
 *AMA: là ici !
 %act: elle dispose la chèvre à sa place puis en prend une autre pièce
 *MOT: mm.
 *AMA: le sien - . . [=le chien]
 %pho: /l6 sie~/
 %act: elle a la pièce à la main et l'essaie à plusieurs endroits
 *AMA: ici !
 *AMA: non !
 *AMA: ici !
 *AMA: non !
 %act: elle prend une autre pièce
 *AMA: ça c'est s...
 *AMA: ça c'est...
 %com: sa mère lui coupe la parole pour exprimer son étonnement de voir la jouer avec ce type de jouet
 *MOT: c'est la première que je la vois faire ça, elle n'en a pas à la maison.
 *EXP: ah oui c'est sans doute à la crèche.
 *AMA: non !
 %com: elle exprime ainsi qu'elle s'est trompée en ajustant une pièce
 *MOT: à la crèche oui, à la crèche par contre ils en ont plein.
 %AMA: ah oui c'est xxx. [=ah oui c'est yyy]
 %pho: /A ui sE/
 %com: l'expérimentatrice et la mère parlent entre elles
 *AMA: non !
 %com: elle conteste son ajustement
 *AMA: ça c'est, i va là-bas. [=ça c'est, (il) va là-bas]
 %pho: /sa sE i va la ba/
 %com: Amarylis ajuste les pièces à nouveau
 *AMA: non !
 %AMA: ça va chez le xxx.
 %pho: /sa va Se l6/
 *AMA: ça va à, là, ça .
 %pho: /sa va a la sa/
 %act: elle prend une autre pièce
 *AMA: ça, ça va ici.
 *MOT: après c'est facile.
 *AMA: ouais. [=oui]
 %pho: /uE/
 %act: elle prend une autre pièce
 *AMA: oh !
 %com: la pièce lui a échappé des mains
 %act: elle la rattrape et la dispose à sa place

*AMA: ici petit, oh !

%com: elle sourit car elle est contente d'avoir terminé

*MOT: voilà, ben c'est bien, hein !

%com: Amarylis a terminé de remplir la tablette

*AMA: vais trouver une aute. [= (je) vais (en) trouver une autre]

%pho: /vE tuve Yn ot/

ANNEXE 2

Constructions nominales et verbales chez l'enfant – Exemples

LES NOMS : Emploi d'un déterminant antéposé

Absence correcte de déterminant

maman, papa, Nénuco (1;10), est Claire (1;3), papier maman (1;4), pas envie (1;11), pas encore pipi (2;0), à Pauline (2;2), m fait mal (2;3), non, sans beurre (2;4)

*Omission du déterminant

bébé (1;2), oiseau (1;3), chausson (1;4), papier maman (1;4), veux biberon (1;6), est chat (1;6), veux histoire (1;7), ça culotte (1;11), chaussure là (1;11), aime pas mouche (2;0), couteau à moi (2;2), moi goûter fraises (2;3), ça même couleur (2;4), pour moucher larmes (2;4)

*Production d'un filler antéposé

e nez (1;2), é fleurs (1;3), a lapin (1;4), am poupée (1;5), veux m biberon (1;6), a pied à bébé (1;7), am lit (1;8), mettre é chausson au pied (1;10), eum boîte (2;0), e fil là (2;2), dans a chambre à moi (2;3)

Production d'un déterminant antéposé

*un chien (1;6), le chien (1;6), les chaussures (1;6), mon chausson (1;8), mettre é chausson au pied (1;10), la culotte (2;11), une mouche (2;0), son biberon (2;2), *un l'autre biberon (2;3), des pâtes (2;3), tes fraises (2;3), du sucre (2;4), ma cuillère (2;4), de l'eau (2;4), cette viande là (2;4), sa chemise (2;5), pas de noeud (2;5)*

LES VERBES : Variation des formes modo-temporelles

Verbes à l'impératif

donne (1;2), tiens (1;2), regarde (1;3), attends (1;11), approche-moi (2;3)

Verbes à l'indicatif présent

est Claire (1;3), veux pas (1;3), est chat (1;6), manque un (1;10), moi a s'appelle Pauline (2;2), où mets ça moi (2;3), elle est belle (2;4), mais il me chatouille, le fil (2;5)

Verbes à l'imparfait et au conditionnel

on dirait un bonhomme (2;4); Anne était là (2;5), mais j'étais fatiguée (2;5), il criait tout le temps (2;5)

Verbes à l'infinitif*** Infinitif employé seul :**

chanter (1;2), voir e bébé (1;7), cacher a boîte (1;8), maman ranger (1;9), habiller bébé (1;10), non, pas colorier (1;10), monter maman (2;0), pas mettre ça (2;4)

Infinitif précédé d'un modal ou d'un auxiliaire :

(v)eux cacher (1;7), (p)eux pas mettre chaussure (1;8), vais faire ça (2;4),

Verbes au participe passé*** Participe passé employé seul**

caché (1;4), trouvé (1;8), ah paf tombé! (1;11), ça y est, mouché (1;11), non, pas fini (2;0), moi déjà mangé (2;5)

Participe passé précédé d'un auxiliaire

e porte est cassée (2;0), j'ai renversé (2;5)

EMERGENCIA JĘZYKA U DZIECKA:
AKWIZYCJA RZECZOWNIKÓW I CZASOWNIKÓW W JĘZYKU FRANCUSKIM

Streszczenie

Tekst dotyczy akwizycji języka przez dziecko, a w szczególności pierwszych etapów akwizycji języka ojczystego, co stanowi uprzywilejowany temat badawczy autorki. Pierwsza część tekstu to krótkie wprowadzenie do tytułowego tematu emergencji języka u dziecka. Autorka przedstawia kluczowe problemy i swoje własne do nich podejście. Druga część, znacznie obszerniejsza, to prezentacja wyników badań, prowadzonych przez autorkę z udziałem studentów i współpracowników w laboratorium „Structures Formelles du Langage” (Struktury Formalne Języka). Autorka skupiła się głównie na akwizycji rzeczowników i czasowników, ponieważ ten temat stanowi sedno realizowanego projektu badawczego, dotyczącego rozwoju leksyki i gramatyki u małych dzieci i relacji między tymi dwoma komponentami.

Słowa kluczowe: akwizycja języka, akwizycja języka ojczystego, emergencja języka u dzieci.

Mots-clés: l'acquisition du langage, l'acquisition de la langue maternelle, l'émergence du langage chez l'enfant.

Key words: language acquisition, acquisition of the native language, emergence of the language in the child.