

# L'expression du mouvement et son acquisition en français et en anglais : Des premières formes aux premières constructions

**Par Caroline ROSSI**

Doctorat de Sciences du Langage

Dirigée par Harriet JISA

Présentée et soutenue publiquement le 9 décembre 2010

Composition du jury : Harriet JISA, Professeur des universités, Université Lyon 2 Aliyah MORGENSTERN, Professeur des universités, Université Paris 3 Maarten LEMMENS, Professeur des universités, Université Lille 3 Martine SEKALI, Maître de conférences, Université Paris 10 Maya HICKMANN, Directrice de Recherche, C.N.R.S Christophe PARISSE, Chargé(e) de recherche habilité(e), INSERM



# Table des matières

Contrat de diffusion . . .	6
[Dédicace] . . .	7
[Epigraphe] . . .	8
Remerciements . . .	9
Introduction générale L'expression du mouvement et son acquisition en français et en anglais . . .	11
1. L'expression du mouvement et son acquisition : pourquoi et comment ? . . .	11
2. Approches linguistiques de l'expression du mouvement . . .	12
3. Plan d'ensemble . . .	15
Chapitre I : Mouvement et construction du langage . . .	17
1. Introduction : mouvement et acquisition du langage, de la perception au langage, et de l'observation aux approches théoriques. . .	18
2. Du mouvement au langage ? . . .	19
2.1. Primauté du spatial ? . . .	19
2.2. La place du mouvement pour l'enfant... et pour le linguiste . . .	25
3. L'acquisition du langage en mouvement . . .	43
3.1. Premiers développements : mouvements vocaliques perçus puis produits . . .	44
3.2. Expliquer, ordonner : le langage de l'enfant au prisme de la théorie linguistique . . .	48
4. Choix d'une approche théorique . . .	56
4.1. Le langage, instinct ou construction ? . . .	56
4.2. Pour une approche interactionnelle basée sur l'usage . . .	58
5. En guise de conclusion : acquisition du langage et cognition incarnée . . .	62
Résumé . . .	66
Chapitre II : Méthodologie . . .	68
1. Introduction . . .	68
2. Les données . . .	68
2.1. Les suivis longitudinaux . . .	69
2.2. Collecte et transcription . . .	70
2.3. Appariements . . .	72
3. Choix des outils . . .	85
3.1. Les transcriptions . . .	85
3.2. Codage et analyses . . .	87
4. Conclusions . . .	90
Résumé . . .	91
Chapitre III : Premières formes d'expression du mouvement en français et en anglais . . .	92
1. Introduction . . .	93
2. Précocité du mouvement ? . . .	93
2.1. Du mouvement perçu à son expression linguistique . . .	95
2.2. La contribution des inventaires du développement communicatif . . .	96

2.3. Le mouvement, trait sémantique dominant dans les premières productions ? ..	106
3. L'impact des catégories linguistiques sur les analyses antérieures ..	110
3.1. Les premiers mots d'action : termes événementiels dynamiques ? ..	111
3.2. Premiers verbes, premières prédications ..	120
3.3. Remarques sur l'usage des onomatopées ..	130
4. Conclusion ..	136
Résumé ..	136
Chapitre IV : Premières formes d'expression du déplacement en français et en anglais ..	138
1. Introduction ..	138
2. Préalables méthodologiques ..	139
2.1. Typologie et comparaison inter-langue ..	139
2.2. Choix des catégories d'analyse ..	148
3. Comparaison des premières expressions du déplacement en français et en anglais ..	159
3.1. Différences inter-langues et particularités du discours adressé à l'enfant ..	160
3.2. Remarques sur l'acquisition de l'expression du déplacement en français et en anglais ..	185
4. Conclusion ..	195
Résumé ..	195
Chapitre IV : <i>Up</i> et l'acquisition des prédicats complexes Au-delà de l'explication typologique ..	197
1. Introduction ..	197
2. La question du sens de UP: pour une caractérisation « fonctionnelle » ..	198
2.1. Des significations multiples ? ..	199
2.2. Le sens central : primauté ou primarité du spatial ? ..	201
2.3. Trajectoire bornée et sens résultatifs ..	201
2.4. <i>U</i> <i>pet</i> le verbe : deux types de constructions ..	202
3. Codage ..	206
3.1. Valeur sémantique de UP ..	206
3.2. Constructions, moment de production et saillance ..	207
4. Premiers résultats : analyse développementale ..	208
4.1. Holophrases ..	208
4.2. Premières combinaisons ..	208
4.3. Continuités ? ..	209
5. Quelles postpositions ? ..	210
6. Discussion ..	211
6.1. Primauté du spatial ? ..	211
6.2. Construction d'une zone de saillance ..	212
6.3. Famille(s) de constructions ? ..	213
7. Conclusion : remarques sur l'usage de <i>ça</i> / <i>là</i> en français vs. <i>here/there</i> en anglais ..	213
Résumé ..	214

<b>Conclusion générale . .</b>	<b>215</b>
<b>Bibliographie . .</b>	<b>216</b>

## Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) » : 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.

## [Dédicace]

*Pour Léa,*

## [Epigraphe]

“*Im Anfang war die Tat.*” **Goethe, 1808 (Faust, I)**

“ *Such is the constitution of all things, or such the plastic power of the human eye, that the primary forms, as the sky, the mountain, the tree, the animal, give us a delight in and for themselves; a pleasure arising from outline, color, motion, and grouping .*”

**R.W. Emerson, 1836 ( Nature, chap. 3: Beauty)**

« Rendre géométrique la représentation, c'est-à-dire dessiner les phénomènes et ordonner en série les événements décisifs d'une expérience, voilà la tâche première où s'affirme l'esprit scientifique. C'est en effet de cette manière qu'on arrive à la quantité figurée, à mi-chemin entre le concret et l'abstrait, dans une zone intermédiaire où l'esprit prétend concilier les mathématiques et l'expérience, les lois et les faits. Cette tâche de géométrisation qui sembla souvent réalisée - soit après le succès du cartésianisme, soit après le succès de la mécanique newtonienne, soit encore avec l'optique de Fresnel - en vient toujours à révéler une insuffisance. Tôt ou tard, dans la plupart des domaines, on est forcé de constater que cette première représentation géométrique, fondée sur un réalisme naïf des propriétés spatiales, implique des convenances plus cachées, des lois topologiques moins nettement solidaires des relations métriques immédiatement apparentes, bref des liens essentiels plus profonds que les liens de la représentation géométrique familière. On sent peu à peu le besoin de travailler pour ainsi dire sous l'espace, au niveau des relations essentielles qui soutiennent et l'espace et les phénomènes. La pensée scientifique est alors entraînée vers des « constructions » plus métaphoriques que réelles, vers des « espaces de configuration » dont l'espace sensible n'est, après tout, qu'un pauvre exemple. »

**G. Bachelard, 1934 (La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, discours préliminaire)**

---

## Remerciements

*Ce travail a été réalisé grâce à une allocation de recherche du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche .*

Mes premiers remerciements vont à Aliyah Morgenstern, qui m'a tout appris : la linguistique, puis l'acquisition du langage et le travail sur corpus. Elle m'a montré que la recherche n'était pas seulement une activité solitaire, en m'impliquant dans deux grands projets financés par l'Agence Nationale de la Recherche. Elle m'a accompagnée jusqu'ici comme une mère, m'a guidée pas à pas, et je n'oublierai jamais les longues heures passées à relire mes travaux ou à me guider dans la préparation de conférences. Eblouie par son dynamisme et son infatigable entrain, je ne pouvais que concevoir l'envie de m'investir toujours plus, mais elle m'en a aussi donné les moyens.

Je remercie l'ensemble des membres du jury, pour m'avoir fait l'honneur et le plaisir de consacrer un temps que je sais précieux à l'évaluation de mon travail. La rencontre de chacun d'entre eux, par la lecture de leurs travaux et aux détours de mes chemins de jeune chercheuse, a constitué un enrichissement considérable et m'a orientée –parfois même empêchée de me perdre. Merci à Maya Hickmann, dont les travaux constituent l'une des premières rencontres, et pour ainsi dire le point de départ de ce travail : merci de m'avoir fait partager un système de codage, et bien plus encore. Merci à Martine Sekali pour son rappel de bon sens, formulé au terme d'une présentation de mes travaux l'année dernière : « il faut conclure ». Je n'y serais peut-être pas parvenue dans ces délais sans l'avoir entendu ! Merci à Christophe Parisse pour le support technique de tous les instants, et pour son grand art d'apporter des réponses simples à mes questions les plus tordues. Merci à Maarten Lemmens, qui apporte à la linguistique anglaise une voix et des perspectives nouvelles : j'ai essayé de suivre certaines d'entre-elles, j'espère en avoir préservé l'esprit sinon la lettre.

Merci à Harriet qui m'a supportée (ce n'est pas un anglicisme) et a finalement tenu le pari de la « course à la soutenance » que je lui ai imposée.

Je dois au laboratoire *Dynamique du Langage* d'excellentes conditions de travail, un environnement stimulant tant au niveau scientifique que sur le plan humain.

Je remercie tout particulièrement Sophie Kern pour sa patience, son dévouement, ses excellents conseils et ses encouragements. Un immense merci aussi à ma « grande sœur » Audrey qui m'a montré le chemin, et avec qui j'ai partagé un bureau, une passion pour le développement du langage, mais aussi de bonnes rigolades et de belles tasses de thé ! Merci à Christian pour son soutien plus qu'informatique et pour les pauses café « offertes par la maison » ! Merci à Florence qui m'a aidée à naviguer dans les données...et dans les méandres de CLAN ! Merci à Anetta Kopecka qui m'a apporté des réponses d'une admirable clarté et m'a donné d'excellentes lectures. Merci à Miyuki Ishubashi pour son aide dans mes démêlés avec la terminologie. Merci à Yvan Rose, DDLer d'adoption, qui m'a donné envie de le suivre, ici comme dans les champs de bosses ! Merci à Egidio, Vincent, Françoise, Seb, Manu, et à tous ceux qui sont passés un jour par le bureau 220S et m'y ont apporté encouragements ou conseils.

A mes parents, qui se sont étonnés d'avoir une petite fille si bavarde, mais l'ont bien encouragée à devenir ce qu'elle est ! Merci d'avoir donné à ma passion pour le langage les ailes grâce auxquelles elle a pu s'épanouir, merci de m'avoir appris le pouvoir des mots. Merci à ma mère d'y avoir ajouté une langue -pas si étrangère, et à mon père (alias le mouvement perpétuel)

qui a réussi la réussite la prouesse de me transmettre une culture dont on avait refusé de lui apprendre la langue.

A ma sœur, qui n'a eu de cesse de s'intéresser à mes cogitations, à Marco et à leur petite Louise qui nous montre chaque jour que le mouvement, c'est la vie ! A Fantine, qui bavardera comme tantine ! Au frangin, à ses premiers mots : oui, je m'en « trappelle » !

A mon unique Angèle et mon cher oncle Jules, qui depuis toujours croient en moi, et m'ont envoyé du soleil pour tenir bon jusqu'au bout.

Et à toute la famille, c'est-à-dire aussi à ma belle-famille, qui a compris que j'aimais me sentir entourée, et qui le fait si bien.

Aux copains grâce à qui, même quand on se bat avec sa thèse, y a d'la joie !

A mon « fabulous Fab » qui m'a comprise, soutenue et même contenue quand la coupe était pleine, et qui a su attendre patiemment que je refasse surface. C'est pour moi la plus belle preuve d'amour.

# Introduction générale L'expression du mouvement et son acquisition en français et en anglais

## 1. L'expression du mouvement et son acquisition : pourquoi et comment ?

Le point de départ de cette thèse est une notion extralinguistique : le mouvement, compris comme mouvement physique, et/ou mouvement senti, perçu, vécu. Au même titre que l'espace, dont il est pour de nombreux linguistes indissociable, « *[L]e mouvement est un [autre] aspect du monde extérieur souvent inscrit dans les structures linguistiques* » (Vandeloise, 1987 : 3). Et tout le problème pour nous réside dans la spécificité de cette (ou ces) inscription(s), plutôt que dans la qualité du mouvement lui-même.

Il faut dire que, pour qui reconnaît la spécificité irréductible des phénomènes langagiers, partir d'une notion extralinguistique n'a rien d'évident. Une telle démarche nous expose au piège de l'assimilation du linguistique et de l'extralinguistique : il serait en effet bien commode de pouvoir poser une équation parfaite entre le mouvement senti, perçu, vécu, et son expression linguistique. Au-delà du décalque parfait dont on se doute bien qu'il n'a pas lieu d'être, faut-il rechercher des correspondances entre réalité extralinguistique et constructions linguistiques ?

Nous pensons qu'elles seront nécessairement limitées. La façon dont l'espace et le mouvement s'expriment dans la langue, qui est aussi la "*façon dont la langue perçoit cette réalité qu'est le corps*" (Jamet, 1999 : 12), peut aussi bien être très éloignée d'une représentation objective du monde, et au sein de celui-ci, du mouvement. Les correspondances éventuelles seront d'autant plus limitées d'ailleurs qu'en tant que linguiste engagée dans l'analyse de ce qui se dit et se joue dans l'interaction avec un tout jeune enfant, nous n'avons pas véritablement affaire à de l'extralinguistique, mais à des contextes et à des situations, qui sont autant d'indices pour l'analyse.

Il s'agira avant tout ici de travailler sur des différences de structuration amplement reconnues, qui font du français et de l'anglais deux langues typologiquement différentes -du point de vue de la typologie sémantique de L. Talmy que nous présentons dans le chapitre I et discutons ensuite. Ces différences pourraient impliquer que l'on ne conceptualise pas de la même façon un événement donné. Ainsi par exemple, la préférence de la langue anglaise pour le concret, et notamment pour « *l'explicitation de données sensorielles perçues* » (Bottineau, 2004 : 111) devrait conduire les locuteurs à mentionner des éléments que les francophones passeront sous silence : c'est précisément du fait de la mention fréquente de telles données sensorielles, qui dans l'expression du déplacement ajoutent une indication sur la manière, que l'anglais a été considéré comme une langue où la manière était particulièrement saillante (« high manner salient language », Slobin, 2004b). Nous ne faisons ici qu'esquisser la comparaison, à partir d'un point de divergence souvent cité : l'un des objectifs de ce travail est de reprendre l'ensemble des différences repérées et de

les confronter à des données d'acquisition du langage. Notre point de départ est donc le mouvement en langue, plutôt que le mouvement vécu, même si nous donnerons dans le premier chapitre un aperçu de la façon dont la relation entre les deux a pu être théorisée, et même s'il existe certainement un lien entre l'intérêt des nourrissons pour un monde en mouvement et le développement du langage (nous y revenons dans le chapitre III).

Ce dernier point intéresse particulièrement l'acquisition du langage puisqu'il pourrait apporter un élément d'explication supplémentaire et éclaircir ainsi, au moins en partie, le mystère de l'entrée de l'enfant dans la langue. Des travaux récents sur l'iconicité, et en particulier sur le rôle des onomatopées dans l'acquisition du langage, ont en effet occasionné une reprise de la question des origines du langage : ils engagent un questionnement que l'on ne peut pas laisser de côté lorsque l'on travaille sur les premières formes d'expression du mouvement, et qui importe aussi pour l'analyse linguistique en général. Contentons-nous pour l'instant de citer la formulation générale de ces questions que donnent Imai et al. (2008 : 63) : "*important questions about the nature and origin of language, including how language is linked to non-linguistic visual, auditory, tactile, and motion perceptions, and how iconicity in multi-sensory mappings bootstraps children to break the initial barrier for language learning*". C'est ce type de questionnement qui a déterminé le choix de nous concentrer sur l'acquisition précoce, et sur les premières formes d'expression du mouvement, moins décrites dans la littérature. Nous ne pourrions bien entendu y apporter que des réponses partielles, puisque nous travaillons seulement sur du linguistique, mais nous verrons que ces questions déterminent aussi une certaine conception du langage et de son acquisition. Nous revenons sur le lien entre perception et langage, et sur la façon dont il pourrait éclairer l'acquisition du langage, dans le chapitre I. Une partie du chapitre III analyse ensuite les illustrations que nous en offrent les productions précoces d'enfants francophones et anglophones.

Nous venons de présenter, à grands traits, les hypothèses qui ont orienté le choix de notre sujet et la construction de ce travail. Pour aborder nos données d'acquisition du langage, nous avons adopté les méthodes de la psycholinguistique : le chapitre II en rend compte. La méthode générale que nous avons suivie est cependant d'abord d'inspiration linguistique, et il est probablement nécessaire de présenter ici les grandes lignes de notre approche.

## 2. Approches linguistiques de l'expression du mouvement

Les analyses que nous présentons ici sont syncrétiques, au sens où elles ne sauraient être rattachées à une seule théorie linguistique : la diversité des voix que ce travail donne à entendre correspond à une volonté de prendre en compte toute la richesse du langage, en intégrant autant que faire se peut des réflexions issues de la philosophie du langage ou des sciences cognitives. Nos analyses ont cependant pour point d'ancrage la théorie des opérations énonciatives (désormais TOE) d'Antoine Culioli : nous en rappelons ici certains principes, qui motivent notre choix. Il s'agit, tout d'abord, d'une théorie linguistique qui reconnaît la localisation comme opération primaire et primordiale du repérage linguistique. Et si l'idée n'est pas neuve, Berthonneau, Cadiot & Anscombe (1993 : 7) l'ont bien souligné, elle est ici au cœur de l'élaboration d'outils métalinguistiques. En effet, en TOE les opérations de repérage se construisent autour de l'opérateur  $\epsilon$  (epsilon), qui permet a

*minima* de localiser un terme par rapport à un autre, et donc de construire une relation binaire : par exemple, si l'on dit que « Marie joue dans sa chambre », Marie est localisée en lien avec le repère que constitue sa chambre. Mais on retrouve aussi cette opération de localisation dans toutes sortes de phénomènes linguistiques, de la construction d'une proposition relative à la topicalisation, en passant par les relations déictiques (Culioli, 1990 : 75). Dans l'énoncé « Je suis entré quand le téléphone sonnait », la subordonnée sert de repère pour l'action prédiquée dans la principale (Culioli 2002 : 210). On voit bien alors que l'analyse des faits de langue à partir d'opérations de repérage (et donc aussi de localisation) va bien au-delà des seuls énoncés locatifs : la localisation est aussi bien temporelle, elle peut aussi être notionnelle, comme dans : « un chien berger, un de ces chiens qui sont particulièrement fidèles à leurs maîtres » (ibid., p. 214). Il s'agit en fait d'un repérage abstrait, dont on peut donner une représentation spatialisée : Culioli se servait d'outils issus de la logique combinatoire mais aussi (et bien avant Talmy) de la topologie. Ce premier point détermine une conception particulière de la primarité du spatial, que nous adoptons dans ce travail : ce sont les repérages spatiaux qui sont primaires, ou premiers, vis-à-vis des autres types de repérages. L'analyse de certains marqueurs (premières prépositions, puis *up*) permettra de montrer comment cette conception s'articule avec d'autres propositions théoriques formulées dans des travaux récents.

Le second aspect de la TOE qui intéresse ce travail est son approche de la catégorisation, sur la base de formes schématiques déformables et d'ensembles aux frontières floues. La constitution d'un domaine notionnel se fait autour d'un attracteur et sur un gradient, qui permettent de structurer des classes d'occurrences. Or il est particulièrement important de reconnaître ce degré de liberté lorsque l'on s'intéresse à des productions orales spontanées en général, et au développement du langage de l'enfant en particulier, au cours duquel on ne voit pas se construire des classes structurées autour de propriétés ou de traits partagés par l'ensemble des éléments<sup>1</sup>. Dans les catégories émergentes décrites par E. Clark (2001), on observe plutôt comment se construisent des familles d'énoncés exprimant par exemple la notion de source, qui comprend non seulement les lieux (point de départ) mais aussi les agents, causes, possesseurs et comparants. Nous reprenons ci-dessous les exemples cités par Clark & Carpenter (1989), issus de suivis longitudinaux d'enfants de un an et demi à plus de cinq ans :

1. Damon (2;2,3, en regardant un sandwich qu'il a fait tomber du coin de son assiette):  
These fall down from me.
2. Julia (2;2, récit d'une visite chez le docteur) :
3. I took my temperature from the doctor.
4. Chris (3;0, à propos d'un personnage de son livre préféré) :
5. He's really scared from Tommy.
6. Shem (2;8,7, à propos de son camion de pompiers coincé en haut du garage) : That's from I put a thing on it.
7. Shem (3;0.13, sur l'image, un personnage donne une petite tape à son cheval) :  
That's a finger from him.
8. Walt (3;1.15, à propos des oreilles d'un lapin) : See? This ear is longer from the other ear.

On voit bien alors comment l'enfant construit un paradigme, par sur-généralisations successives : les énoncés ainsi regroupés présentent des ressemblances qui ne sont pas réductibles à un ensemble de traits communs, mais peuvent plutôt être ramenés à la notion,

<sup>1</sup> comme le voudrait l'approche classique de la catégorisation : voir par exemple Lakoff, 1987, qui présente et compare les deux approches

plurielle, de source, qui fonctionne ici comme attracteur. On voit aussi qu'une telle notion est schématique en ceci qu'elle ne permet pas de rendre compte de la multiplicité des effets de sens illustrés ci-dessus.

Ces quelques considérations suffisent à montrer que la TOE constitue, à de nombreux égards, un précédent souvent ignoré des linguistiques cognitives contemporaines. Les formes schématiques ressemblent aux schémas imagés (« image schemas ») dont partent les linguistiques cognitives pour représenter des noyaux de sens. De plus, les deux ensembles théoriques proposent des représentations spatialisées, géométrisées, auxquelles elles n'attribuent cependant pas le même statut. Car même si les modes de structuration du domaine notionnel culiolien rappellent les approches contemporaines de la catégorisation, et ne sont donc pas sans lien avec les découvertes liant fonctionnement cognitif et catégorisation (Rosch Heider, 1972), Culioli a toujours refusé de faire des représentations cognitives l'objet de la linguistique. De là un point de divergence entre TOE et linguistiques cognitives, majeur pour certains culioliens qui pensent que les outils métalinguistiques sont la trace d'opérations énonciatives irréductibles à des opérations cognitives (par exemple Frankel et Paillard, 1998), mineur pour d'autres qui s'intéressent à la pertinence cognitive de la pensée de Culioli (par exemple Victorri, 1997a et 2004 ; ou Desclés, 2002). Il est évident que l'approche linguistique adoptée ici permet, tout au plus, de faire des hypothèses sur le lien entre langage et cognition. Nous présentons ces hypothèses en début de parcours (chapitre I), et serons amenée à revenir sur certaines d'entre-elles. Mais en tout état de cause, nous faisons nôtre la prudence de Culioli, et il nous semble important de préciser d'emblée que les catégories d'analyse adoptées ici sont autant d'outils métalinguistiques, dont la pertinence cognitive est toujours hypothétique.

Considérons pour finir comment ces préalables théoriques engagent le choix, et surtout l'usage de nos outils d'analyse. Une partie de ce travail aura recours aux primitives sémantiques de Talmy (1985 ; 2000a) : ce sont des formes schématiques qui, à ce titre, laissent nécessairement de côté une partie des effets de sens. Nous pensons qu'il est important d'en souligner le caractère schématique, et de reconnaître que l'analyse linguistique ira nécessairement au-delà du premier découpage qu'elles permettent d'établir. C'est avant tout pour pouvoir produire des résultats comparables aux analyses antérieures que nous avons choisi de nous en tenir à ce modèle, mais nous le faisons sans pour autant limiter nos analyses à l'ensemble de notions ainsi définies. Nous justifierons aussi (chapitre III) qu'une analyse basée sur les primitives sémantiques de Talmy ne puisse pas s'appliquer partout : elle ne concerne pas, pour nous, l'ensemble des premières productions exprimant le mouvement, mais seulement l'expression du déplacement, domaine linguistique au sein duquel la distinction proposée par Talmy entre les langues à cadre verbal et les langues à satellites est la plus nette. Nous montrons alors par des analyses qualitatives que cet ensemble de primitives est aussi suffisamment général pour permettre des enrichissements. Les limites de la typologie sémantique, ainsi que la nécessité de combiner analyse typologique et prise en compte du contexte discursif, sont abordées au chapitre IV, qui traite de l'expression du déplacement (voir aussi Lemmens, 2005b : 87, dont les travaux sont un très bon exemple de la méthodologie que nous avons voulu suivre). En fin de parcours, nous insistons tout particulièrement sur la nécessité d'enrichir ces descriptions pour les appliquer au développement de constructions diverses à partir d'un marqueur qui ne désigne pas seulement le déplacement : *up* (chapitre V).

### 3. Plan d'ensemble

Le premier chapitre expose le cadre théorique de ce travail, à partir d'une interrogation sur la façon dont s'articulent langage et cognition dans l'expression de l'espace en général, et du mouvement en particulier. Nous proposons un premier parcours, du mouvement au langage, c'est-à-dire de sa perception à son expression, au cours duquel nous présentons et situons l'idée que le spatial aurait un statut privilégié et primordial pour la cognition comme pour la construction du langage, en diachronie puis, par parallèle, dans l'acquisition du langage. Nous analysons ensuite le passage délicat de la cognition au langage en montrant qu'il existe des contraintes proprement linguistiques, qui ont été révélées par une prise en compte plus systématique de la diversité des langues et de leur impact sur l'ontogenèse. A partir de là, on peut seulement penser des interactions constantes entre cognition et langage en général, et entre l'empreinte particulière qu'apporte le mouvement à la cognition, et son expression linguistique. Nous montrons comment les deux familles de théories linguistiques dont se réclame ce travail prennent en compte ces problèmes. Nous nous attachons ensuite à présenter le versant linguistique de la question : des primitives de Talmy aux différences de structuration entre le français et l'anglais qu'elles permettent de formaliser, et à leur impact sur notre compréhension de l'acquisition du langage. Le second parcours proposé dans ce chapitre aborde les grandes étapes et principales problématiques de l'acquisition du langage sous l'angle du mouvement. Il décrit d'abord l'appropriation du langage comme ensemble de phénomènes généraux au sein desquels il s'agira de situer l'expression du mouvement. Ce faisant, il propose une caractérisation dynamique de l'acquisition du langage, et envisage les conséquences théoriques de la prise en compte de ce dynamisme. Le reste du chapitre est donc consacré à la présentation d'un cadre théorique, cette fois-ci psycholinguistique, qui tient compte de l'ensemble des paramètres préalablement décrits.

Le deuxième chapitre expose l'ensemble des considérations méthodologiques qui ont précédé et rendu possibles nos analyses. Il part d'une présentation des données qui sont au cœur de ce travail : des suivis longitudinaux d'enfants francophones et anglophones, filmés en interaction avec l'un ou l'autre parent dès les premiers développements du langage. Nous présentons chaque enfant individuellement puis les confrontons et montrons comment ils peuvent être appariés. Nous proposons ensuite une réflexion linguistique sur la particularité de nos données et de nos outils, et sur les contraintes méthodologiques qu'ils imposent.

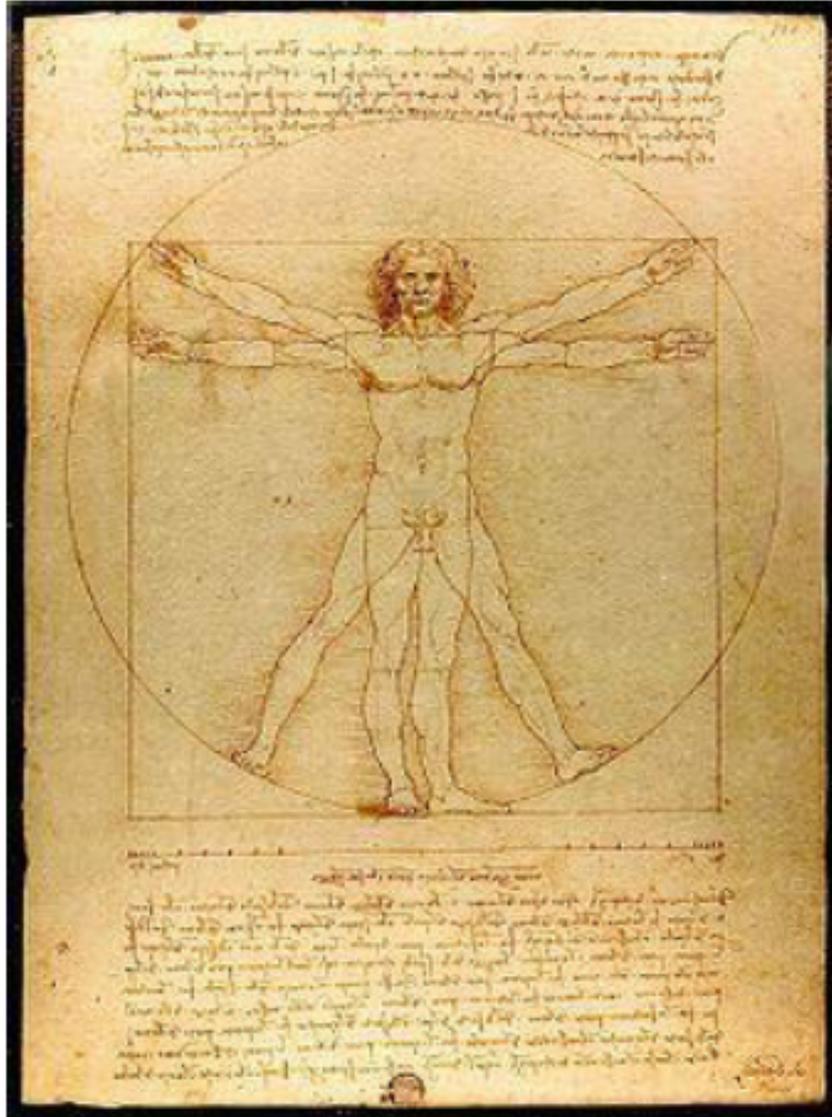
Le troisième chapitre reprend les hypothèses sur la précocité du mouvement à la lumière de nos données. Il décrit d'abord les premières formes d'expression du mouvement, et tente d'en évaluer l'importance à partir des inventaires du développement communicatif, puis d'une partie de nos suivis longitudinaux. L'on voit alors se dessiner des liens entre mouvement et langage, mais ceux-ci ne se limitent probablement pas à la seule expression du mouvement. Nous abordons ensuite le développement de certaines classes de marqueurs souvent repérées dans la littérature sur l'expression du mouvement et son acquisition : les premiers mots d'action, que les néo-piagétiens regroupent sous le nom de « termes relationnels dynamiques », les premiers verbes, puis les onomatopées. Nous comparons l'émergence de ces catégories en français et en anglais : nous en analysons le développement en lien avec leur fonction dans l'interaction, et prêtons une attention particulière aux effets de sens produits. L'ensemble esquisse un panorama des premières formes d'expression du mouvement relativement uniforme, y compris d'une langue à l'autre : il semble que les catégories d'analyse ne permettent pas de faire ressortir des différences majeures.

L'objet du chapitre IV est de revenir sur ces différences, qui comme nous l'avons dit concernent d'abord et surtout l'expression du déplacement : il se donne pour but de réévaluer, à partir d'analyses linguistiques approfondies, l'impact du discours adressé à l'enfant sur les premières formes d'expression du déplacement, repérées dans quatre suivis longitudinaux. L'analyse du discours adressé à l'enfant permet de souligner le rôle des contextes de production, et la possibilité de variations reflétant des choix énonciatifs différents. Et si les différences quantitatives ne sont pas très prononcées (peut-être aussi du fait de la trop petite taille de notre échantillon), cette première partie laisse entrevoir des différences dans les stratégies adoptées, plutôt que dans l'expression de types d'événements ou, au sein de celle-ci, de primitives sémantiques : ainsi par exemple, dans l'expression de la manière de mouvement, la prise en compte de stratégies compensatoires chez les mères françaises atténue considérablement les différences relevées dans la littérature. On observe des différences plus marquées dans les premières formes d'expression du déplacement chez nos quatre enfants, mais celles-ci présentent aussi, à l'examen, des similitudes remarquables.

Au terme de ces analyses, nous avons donc proposé des approches plurielles de l'expression du mouvement, et montré que chacune apporte un éclairage différent sur les premières formes utilisées par l'enfant. Cependant, si le type de catégorisation adopté nous a permis de repérer des régularités dans l'usage de certaines formes et constructions, nous n'avons pas pu considérer ensemble toutes les occurrences d'un même marqueur, et notamment sa généralisation à des contextes parfois très différents. Le dernier chapitre se penche sur le développement de l'un des premiers marqueurs utilisé par deux enfants anglophones : *up*, des premiers usages holophrastiques aux premières constructions. Il emmène le lecteur au-delà de la typologie sémantique, mais fait aussi ressortir l'importance de ce que nous appelons, après Culioli, une opération de localisation.

# Chapitre I : Mouvement et construction du langage

Le mouvement, à l'articulation du langage, de la perception et de la cognition



*Léonard de Vinci (vers 1492), L'homme de Vitruve.*

# 1. Introduction : mouvement et acquisition du langage, de la perception au langage, et de l'observation aux approches théoriques.

*“Le bébé sort du ventre maternel pour tomber dans le ventre de la langue par cette fascination de la voix.” (Cabrejo-Parra, 2004 : 12)*

Si l'acquisition du langage est encore un événement mystérieux pour le chercheur rompu aux analyses de productions d'enfants, comme pour tout observateur curieux, c'est peut-être parce qu'elle nous ramène à la question des origines. Les hypothèses sur la primauté du spatial font précisément de la compréhension de l'espace et du mouvement l'une des origines, ou point d'ancrage possibles du développement du langage. Mais l'origine et le développement du langage chez l'enfant nous renseignent-ils sur l'origine et le développement du langage humain ? L'idée que l'ontogenèse pourrait nous éclairer sur la phylogenèse est déjà présente chez les premiers linguistes qui se penchent sur la question -notamment Bühler (1926) qui propose une version modérée de la théorie selon laquelle l'ontogenèse récapitulerait la phylogenèse (Serres, 1824, Haeckel, 1874). Ces hypothèses ont depuis fait l'objet de nombreuses études (Bickerton, 1990 ; Givón 1979 ; Slobin 1977, 1997) avant d'être contredites (Slobin 2004) par le fait que le protolangage de l'enfant doit à l'évidence bien plus au langage dans lequel il s'établit (le langage adressé à l'enfant) qu'à une grammaire primitive universelle (Lieven et al. 1997, Tomasello 1999). Avec l'idée que le langage et la cognition spatiale puissent être premiers et structurants, le débat se rejoue sur un autre terrain, dont les termes sont peut-être mieux définis. Les éléments de la langue qui permettent de parler de l'espace et du mouvement semblent de prime abord assez faciles à cerner, et l'on peut comparer leur développement en diachronie et chez l'enfant. La question se pose alors de savoir comment interagissent langage et cognition spatiale, et nous verrons que le type de réponse apporté constitue un préalable à la détermination de séquences universelles ou relatives. La possibilité même de généraliser les remarques tirées de du développement de la cognition spatiale et de l'acquisition du langage spatial au développement cognitif et langagier de l'espèce humaine repose en fait sur un postulat universaliste que des travaux récents ont en partie remis en cause.

Nous nous proposons ici d'aborder ce débat en deux temps. Il s'agit d'abord et surtout de l'intégrer dans une réflexion sur le lien entre langage et cognition, qui est au cœur de notre sujet. Nous commencerons donc par voir comment, avec l'hypothèse de la primauté ou primarité du spatial, se rejoue le débat sur le déterminisme, qui conduit à interroger tour à tour le rôle structurant de la cognition non-linguistique vis-à-vis du langage, et l'impact du langage sur la cognition.

Nous retenons avant tout de ce débat un préalable méthodologique simple, qui veut qu'on ne puisse penser l'acquisition du langage de manière isolée, ou modulaire. Si nous avons choisi d'aborder les premières productions langagières d'enfants de langues différentes sous l'angle du mouvement, c'est précisément parce que nous pensons que la perception, et tous les mécanismes cognitifs qui s'y rattachent, jouent un rôle central dans l'acquisition précoce. Nous proposons donc dans un deuxième temps une réflexion qui permette d'intégrer motricité et perception à notre compréhension de l'acquisition du langage. Pour suivre le fil de la découverte, nous traitons d'abord d'observations portant sur des moments ou composantes cruciales de l'acquisition du langage, avant de discuter des hypothèses explicatives. L'objet de ce chapitre est de donner un aperçu des théories qui ont cours actuellement, d'en expliquer l'émergence et la spécificité à partir du type de

problèmes auxquels elles s'intéressent, et d'en fournir des illustrations qui permettent de comprendre et de circonscrire le champ des recherches actuelles sur l'acquisition d'une (ou plusieurs) langue(s) maternelle(s). Ces développements certes très généraux nous semblent inévitables parce qu'ils nous permettent de situer, à chaque étape, la position théorique adoptée dans ce travail, en lien avec la place de l'expression du mouvement dans l'acquisition précoce du langage. Nous montrons dans ce qui suit que notre position intègre les postulats de la théorie des opérations énonciatives de Culioli et de la linguistique cognitive, ainsi que les acquis des théories basées sur l'usage.

## 2. Du mouvement au langage ?

### 2.1. Primauté du spatial ?

---

***“If there is any primacy to the spatial field, it is because this field is so strongly supported by non-linguistic cognition; it is the common ground for the essential faculties of vision, touch, and action. From an evolutionary perspective, spatial organization had to exist long before language.” Jackendoff (1983 : 210)***

L'hypothèse de la primauté du spatial n'est pas neuve. Elle remonte au moins aux travaux de Boas et de ses collaborateurs, qui révélaient notamment l'usage « métaphorique » étendu que faisaient les langues amérindiennes des termes désignant les parties du corps (Boas, 1911 : 43-44). Linguistes et philosophes du langage élargissent ensuite ces remarques : Cassirer propose ainsi par exemple qu'en diachronie, la deixis désigne le point de référence originaire : la situation du locuteur, dont le corps est le point de référence (1953 : 161). Rassemblant les travaux de nombreux linguistes, il observe que dans les langues indo-européennes, les terminaisons du nominatif (masculin et neutre) sont issues de particules démonstratives, et que les articles sont issus des démonstratifs par « substantivation ». Le langage s'organiserait donc à partir de notre conception de l'espace, et plus précisément, de « [l'] exacte distinction des positions et des distances dans l'espace, à partir de laquelle il progresse dans la construction de la réalité objective et dans la détermination des objets de connaissance » (1953 : 157) Ces remarques nous orientent vers l'idée que le langage pourrait être structuré sur un socle spatial, et que la cognition spatiale jouerait un rôle fondamental. Et l'évolution du langage accompagnerait celle de la pensée, qui se détache peu à peu de la diversité et du caractère mobile du concret. Cassirer interprète ainsi la différence entre langues « nominales » et langues « verbales » : les premières seraient « objectives », préférant l'expression du repos à celle de la direction alors que dans les secondes, le mouvement et l'événement seraient mis à l'avant-plan (1953 : 167). Les langues « objectives » correspondent aussi en partie à la pensée primitive, que Lévy-Bruhl (1922) définissait par son caractère concret et l'absence de termes généraux. Mais cette préférence pour le concret n'exclut pas l'expression du mouvement, au contraire. Cassirer note par exemple que beaucoup de langues amérindiennes n'ont pas de verbe général pour désigner l'action de marcher mais disposent par contre de verbes spécifiques qui précisent la direction ou la façon de marcher, et la langue javanaise distingue vingt manières différentes d'être assis, représentées chacune par un mot particulier (ibid., cité par Vandeloise, 2002). Au-delà de cette première classification des langues, fortement datée, se dessine une hypothèse sur le fonctionnement conjoint du langage et de la cognition spatiale, et l'idée que l'on devrait pouvoir repérer, à travers la façon dont nous parlons de l'espace,

des développements cognitifs successifs : du concret vers l'abstrait, et des relations d'objet à la prise en compte d'événements complexes.

Les travaux qui, plusieurs décennies plus tard, ont recherché dans l'évolution du langage spatial des indices sur le fonctionnement cognitif, et sur les liens éventuels entre langage et cognition, partent des mêmes présupposés et arrivent aux mêmes conclusions (H. Clark, 1973; Fillmore, 1997; Hayward & Tarr, 1995; Herskovits, 1986; Jackendoff, 1983 ; Landau & Jackendoff, 1993; Miller & Johnson-Laird, 1976 ; Talmy, 1983).

Toutefois, bien des incertitudes entourent encore la primauté du concret et du spatial ainsi établie. Les travaux sur la cognition spatiale, tout comme ceux qui se sont attachés à décrire d'autres domaines de la cognition non-linguistique, ont produit des résultats radicalement différents en fonction du type de description qu'ils adoptaient. Ainsi l'impact de catégorisations linguistiques différentes pour les termes de couleurs, qui avait été démontré par les expériences de Brown & Lennenberg (1954) et presque aussitôt invalidé par les expériences de Rosch (1972), a dû être réévalué pour prendre en compte des résultats obtenus avec une autre population, qui montraient la nécessité de revenir sur les résultats de Rosch (Davidoff, Davies & Roberson, 1999 ; cités par Gentner & Goldin-Meadow, 2003 : 8). Il en va de même pour le langage spatial : c'est seulement avec la découverte de l'existence de systèmes de référence absolus dans des langues australiennes (le guugu yimithirr) et mexicaine (le tzeltal) que l'hypothèse relativiste a pu être revisitée (Levinson, 1996 ; 1997), et l'importance d'une analyse universalisante de la cognition tempérée. C'est probablement parce que leurs démarches étaient ethnocentriques que les analyses antérieures ont pu croire que les conceptions de l'espace étaient la chose du monde la mieux partagée : elles n'ont à tout le moins pas su tenir compte des dimensions praxéologiques et culturelles (Levinson, 1996).

Fallait-il alors renoncer à l'idée d'un ancrage spatial du langage ? Bien au contraire, les travaux montrant l'impact de conceptualisations linguistiques concluent à un rôle central du langage et de la cognition spatiale dans l'organisation de la pensée, elles montrent seulement la nécessité de tenir compte de leurs interactions. Ainsi pour Landau & Jackendoff (1993), les représentations linguistiques imposeraient un filtre aux représentations non linguistiques de l'espace.

Ce que montrent surtout les travaux relativistes, c'est qu'il faut renoncer à l'idée d'une parfaite équivalence entre langage et cognition spatiale. Or la nature de leurs liens éventuels reste à élucider, ainsi que le suggère B. Landau :

***But how much of our representation of space is actually pertinent to the meanings of words in the spatial vocabulary? (2001 : 73)***

La question qui se pose devient alors celle du type de liens unissant représentation de l'espace et signification des termes spatiaux.

### **2.1.1. Langage et cognition spatiale**

Si le spatial peut être considéré comme primordial, c'est peut-être d'abord au vu du caractère fondateur de la cognition spatiale pour le nourrisson, c'est-à-dire de l'impact de la reconnaissance d'objets (statiques ou en mouvement) localisés dans l'espace pour les développements ultérieurs (Mandler 1992 : 283; Slater 1989 : 59 ; cités par Ochsenbauer, 2010; Gibson, Owlswy, & Johnston, 1978; Hespos & Spelke, 2004; Leslie, 1982; Needham & Baillargeon, 1993; Piaget & Inhelder, 1956; Spelke, Breilenger, Macomber, & Jacobson, 1985, cités par Allen et al., 2007). Les premiers développements de la cognition spatiale sont indissociables de la proprioception, mais aussi de la découverte de la locomotion et de

toutes les interactions de l'enfant avec son environnement (Acredolo 1988; Bremner 1989; H. Clark 1980; Smith et al. 2007 ; cités par Oschenbauer, 2010).

Les enfants seraient d'abord sensibles aux relations topologiques (intérieur, extérieur, proximité<sup>2</sup>), la compréhension des relations projectives, euclidiennes se développant en parallèle, ou avec un léger décalage temporel (Bowerman 2007 : 180; Johnston 1985 : 966; Mandler 1988 : 424; Piaget & Inhelder 1972 : 524, cités par Oschenbauer, 2010). Une telle séquence, apparemment indépendante des caractéristiques du langage adressé à l'enfant, suggère l'existence de déterminants cognitifs universels dans la perception et la compréhension de l'espace. Elle témoigne aussi de la mise en place graduelle d'une cognition différenciée et de plus en plus précise. Au sein de celle-ci, les dimensions plus qualitatives, comme celles liées à la force ou à la vitesse, sont certainement elles aussi constitutives de la perception du mouvement, comme le suggéraient déjà les travaux de Piaget : « *dans l'intuition primitive du mouvement, et par conséquent, si nos hypothèses sont exactes, dans les intuitions initiales de l'ordre lui-même, il intervient des facteurs qui dépassent le spatial pur et qui tiennent au temps, à la vitesse et à l'effort dépensé.* » (Piaget, 1946 : 76). Ces dimensions sont cependant bien plus difficiles à mesurer chez le nourrisson.

L'autre élément qui fait problème est le lien entre reconnaissance (compréhension) précoce et *input* linguistique (c'est-à-dire l'ensemble des éléments linguistiques que l'enfant entend) : les résultats expérimentaux peuvent-ils être rapportés à la seule cognition spatiale dès lors que les expériences concernent des nourrissons à qui l'on adresse constamment, par le moyen du langage, une approche déjà conceptualisée de l'espace perçu. La décomposition du mouvement vécu, senti, peut-elle se faire sans *input* linguistique conventionnel ? Pour répondre à cette question, M. Zheng & S. Goldin Meadow (2002) ont pris pour point de départ la communication gestuelle établie par des enfants sourds de parents entendants (de langue chinoise ou américaine), n'ayant avec ceux-ci qu'une communication « orale », c'est-à-dire non encore exposés à la langue des signes conventionnelle : "*The thoughts that deaf children convey in their gestures thus may serve as the starting point and perhaps a default for all children as they begin the process of grammaticization – thoughts that have not yet been filtered through a language model.*" (2002 : 145). Les résultats montrent, via une analyse des gestes produits par ces enfants, que certains éléments d'un événement spatial sont si fondamentaux que les enfants peuvent les exprimer même sans avoir bénéficié d'un *input* linguistique conventionnel<sup>3</sup>.

De telles conclusions suggèrent que la conceptualisation de l'espace, et en particulier au sein de celle-ci, un ensemble fini de catégories universelles, seraient fondatrices et inévitables, même indépendamment de tout système de signes conventionnel. Certains auteurs proposent même que ces catégories servent de fondement pour la construction de l'énoncé en général (H. Clark, 1973 ; Fillmore, 1997 ; Landau & Jackendoff, 1993 ; Haywood & Tarr, 1995; Herskovits, 1986; Jackendoff, 1983; Miller & Johnson-Laird, 1976; Regier, 1996; Talmy, 1983; Bloom, Peterson, Nadel, & Garrett, 1996 –cités par Lakusta, 2005 : 24). D'un point de vue développemental, on irait donc d'abord de la cognition au langage. L'objet des développements qui suivent est de montrer que si l'importance de la cognition spatiale a

<sup>2</sup> De nombreux travaux montrent l'existence d'une séquence développementale, allant des relations contenant/contenu à celles de contiguïté, en passant par les relations de support et de contact, de verticalité ou d'horizontalité (Bowerman 2007 : 181; Casasola et al. 2003 : 690; E. Clark 1973 : 179; Johnston & Slobin 1979 : 540, cités par Oschenbauer, 2010 ; voir aussi Hickmann & Hendricks, 2006 : 104).

<sup>3</sup> Précisons que certains signes (gestes ou mimiques) ont pu être conventionnels, même en n'appartenant pas à la langue des signes : les « bonjour » et « au revoir » en sont un bon exemple. Cependant, ces routines ne concernent pas l'expression de l'espace et du mouvement.

été maintes fois soulignée et reconnue, des découvertes plus récentes sur l'impact précoce de langues typologiquement différentes ont bouleversé notre compréhension des liens entre langage et cognition spatiale.

### 2.1.2. De la cognition au langage, aller-retour ?

On peut, pour commencer, distinguer trois ensembles théoriques traitant des liens éventuels entre langage et cognition : ils posent soit une absence de lien, soit un impact de l'un sur l'autre (impact qui définit deux types de déterminisme). Nous laisserons ici de côté les hypothèses proposant une modularité massive, c'est-à-dire postulant l'autonomie des structures cognitives et langagières (par exemple Chomsky, 1986 ; Fodor, 1983 ; Jackendoff 1983), puisque c'est l'analyse des liens entre langage et cognition qui nous intéresse. Or du point de vue de l'histoire de la pensée, on a beaucoup travaillé sur le déterminisme cognitif, jusqu'à ce que la découverte de l'impact de langues particulières ouvre une nouvelle voie (Bowerman & Choi, 2003 : 388 ; Lucy, 1996). Nous reviendrons donc sur les différentes formes de déterminisme cognitif avant d'évoquer l'idée, récemment revisitée, de déterminismes linguistiques.

Pour les théories postulant une forme de **déterminisme cognitif** il y aurait d'abord une façon pré linguistique d'appréhender et de connaître le monde, ou cognition pré linguistique, qui imposerait des contraintes sur l'apprentissage. Cette famille d'hypothèses que l'on peut faire remonter à Piaget se décline de différentes manières (chez Piaget, Clark, Miller & Johnson-Laird, Mandler, Baillargeon etc.) Si l'espace joue un rôle structurant, cela peut en effet se produire à différents niveaux, la cognition étant rarement définie de façon univoque. Ainsi, pour E. Spelke, notre conception de l'espace est fondamentale au sens où elle dérive de déterminants universels (qu'elle permet de mettre au jour). Aux antipodes de cette conception nativiste, Mandler souligne l'importance des déterminants cognitifs et perceptuels construits dans et par la cognition spatiale - notamment les schémas imagés (*image schemas*) qui définissent des patterns multi-modaux de l'expérience (Johnson, 1987; Lakoff, 1987). Parmi ces schémas imagés, les plus fondamentaux seraient issus de l'expérience du mouvement (modèles kinesthésiques): Johnson (1987) cite notamment le schéma de contenant-contenu, ou de source-trajectoire-but. Ce serait à travers les nombreux exemples perçus d'objets se déplaçant dans l'espace que les nourrissons parviendraient à extraire une structure spatiale (Johnson, 1987 ; Mandler 1992 : 277). Pour Mandler, les schémas imagés ainsi formés constituent une première forme de conceptualisation spatiale: "*Thus, image-schemas are considered to be the first forms of spatial concepts like containment or self-motion*" (Mandler 1992 : 283). L'un des schémas imagés les plus simples serait la trajectoire, c'est-à-dire une représentation schématique du déplacement d'un objet dans l'espace, définie sans considération pour les caractéristiques propres de l'objet, pour la vitesse ou l'intensité, ni pour le type de trajectoire suivie (Lakusta, 2005 : 17). Des travaux récents sur le geste, qui prennent en compte les premières manifestations gestuelles liées à la manipulation et au don d'objets (Zlatev, 2005, Andren, 2008) montrent cependant l'importance de gestes iconiques, donnant par exemple une représentation mimétique de l'action en première personne, bien avant la production de gestes conventionnels plus abstraits. Ces caractéristiques des premières productions gestuelles remettent en cause l'existence de schémas pré linguistiques abstraits et raffinés, ou du moins, la question se pose de savoir pourquoi ces schémas ne trouvent pas d'expression gestuelle chez le jeune enfant (Andren, 2008) alors que des « schémas mimétiques » (Zlatev, 2005) semblent être au cœur des premiers développements gestuels. On peut certes supposer que ces schémas mimétiques constituent une première représentation, de nature sensori-motrice, et qu'ils sont appelés à

évoluer. Les travaux de Calbris (2003) vont dans ce sens, en montrant par exemple qu'un geste comme celui de couper évolue depuis la simple abstraction dérivée de l'action même, à un schéma de coupure comme interruption, via une simplification permettant d'intégrer plusieurs variantes notionnelles. Les premiers gestes n'excluent donc pas la possibilité d'une détermination cognitive, mais ils suggèrent que les développements cognitifs et langagiers soient difficilement dissociables, et qu'on ne puisse penser les premières structurations linguistiques uniquement sur la base de schémas cognitifs. Et si l'étude des premiers gestes a renforcé ce constat, c'est d'abord et surtout l'étude translinguistique de l'acquisition du langage qui a montré les limites des déterminants cognitifs (par ex. Berman & Slobin, 1994 ; Bowerman, 1996 ; Choi & Bowerman, 1991 ; Hickmann, 2003 ; Slobin, 1982) et suggéré que la langue adressée à l'enfant façonne en retour la cognition spatiale.

Une deuxième famille de travaux propose, en première approximation, qu'une version modérée du **déterminisme linguistique** soit la plus à même de rendre compte des liens entre langage et cognition. Choi & Bowerman (1991) ont observé, dans des suivis longitudinaux d'enfants anglophones et coréens, un impact de la langue adressée dès deux ans (cf. aussi Bowerman et Choi 2003, Slobin, 1996). D'autres travaux ont même montré un impact plus précoce, dès les premiers usages productifs de termes spatiaux, soit aux alentours de quatorze mois (Bowerman, 1996; Choi & Bowerman, 1991; Gentner, 1982; Imai & Gentner, 1993; Tardif, 1996 ; cités par Allen et al., 2007). Les enfants expriment alors la trajectoire en respectant les caractéristiques grammaticales (satellites en anglais, verbe en coréen par exemple) et sémantiques (insistance sur la trajectoire verticale en anglais, sur la manière d'accrochage en coréen) de la langue qui leur est adressée. Choi & Bowerman (1991 : 110) concluent que les enfants sont guidés par la langue dans leur construction du sens spatial<sup>4</sup>.

Soulignons cependant que d'autres travaux plus anciens de M. Bowerman avaient montré l'importance de stratégies précoces universelles (1982) : tous les enfants manifesteraient par exemple une préférence pour l'encodage isolé ou différencié de chaque élément sémantique (faire rouler au lieu de pousser, par exemple). En réalité, les influences mêlées de déterminants universels et spécifiques à la langue adressée n'ont que très rarement été examinées ensemble : nous en avons trouvé un seul exemple dans un article d'Allen et al. (2007) – qui suggèrent que des influences universelles persistent dans certains contextes, par exemple face à la complexité de certaines structures.

Faudrait-il alors distinguer déterminants précoces et conceptualisations ultérieures ? Il nous semble que la question n'a pas encore trouvé de réponse définitive, et qu'elle se pose avec une acuité particulière lorsqu'on considère les premiers développements langagiers dans des langues différentes, mais aussi dans des contextes interactionnels toujours particuliers (nous y reviendrons au chapitre IV).

Les évolutions qui semblent se situer au-delà des déterminants cognitifs mentionnés dans ce qui précède ont aussi été comprises différemment, selon la perspective adoptée. Pour les néo-piagétiens, des « redescriptions conceptuelles » auraient lieu tout au long du développement (Mandler 1992: 276). Mais ces concepts correspondent aussi et surtout à des propriétés générales du langage, qui pour ces mêmes auteurs sont liés à l'organisation cognitive : c'est en vertu des modes de structuration particuliers du sens dans chaque langue que les concepts peuvent évoluer, sans pour autant que de telles évolutions remettent en cause le primat de la cognition. D'autres auteurs proposent au contraire que les contraintes ne soient pas sémantiques mais communicationnelles (Vygotsky, 1934 ; Gentner 2003), ce qui permet de penser les évolutions à partir d'une compréhension riche de l'expérience

<sup>4</sup> “[C]hildren are guided in constructing spatial semantics.”

langagière de l'enfant (dont nous verrons qu'elle est toujours aussi une expérience de l'interaction dans laquelle elle se construit). Ces deux ensembles théoriques définissent une conception universalisante des rapports entre langage et pensée. Ce faisant, ils n'excluent pas entièrement l'influence d'autres contraintes, qui viendraient ajouter des déterminations particulières sur le socle expérientiel qu'ils définissent. Par exemple, si la relation contenant-contenu est comprise très tôt, l'enfant apprend ensuite des distinctions plus fines, comme l'attachement serré (« tight fit ») qui est grammaticalisé en coréen (par le verbe « kkita ») mais pas en français ou en anglais (Choi & Bowerman, 1991 : 92). On aurait donc une acquisition en deux temps, qui correspondraient à l'acquisition de deux types de connaissances : « *Avant même de parler, l'enfant maîtrise les concepts spatiaux ; ils sont installés dans son esprit. Toutefois il lui reste à découvrir comment ces concepts sont linguistiquement organisés dans la langue de son environnement et à transformer cette connaissance non verbale en connaissance propositionnelle.* » (Jisa, 2003 : 125)

Il faut cependant envisager aussi que les particularités de la langue adressée à l'enfant soient au cœur des toutes premières constructions conceptuelles, et constituent d'emblée un déterminant majeur : c'est-à-dire que chaque langue impose toujours déjà ses propres contraintes (Bowerman, 1994 ; Bowerman & Levinson, 2001 : 14 ; Levinson, 2001 ; Levinson, Kita, Haun, & Rasch, 2002; Pederson et al., 1998). Les travaux montrant l'impact précoce de la langue adressée à l'enfant sur la cognition spatiale suggèrent que celle-ci serait ordonnée en fonction des besoins spécifiques de la langue : « *to learn to speak a language successfully requires speakers to develop an appropriate mental representation which is then available for nonlinguistic purposes.* » (Paderson et al. 1998 : 586). Et l'enfant serait sensible non seulement aux formes particulières que propose sa langue pour une signification ou fonction communicationnelle donnée, mais aussi à la structuration des significations, toujours particulière (Bowerman, 1994 ; citée par Jisa, 2003). Cette dernière proposition constitue, semble-t-il, un retour à une version forte du relativisme linguistique, souvent assimilé à l'hypothèse Sapir-Whorf, qui veut que « *Nous disséquijons la nature suivant des lignes tracées d'avance par nos langues maternelles.* » (Whorf, 1956, trad. par Bachman et al. , 1981 : 46). Remarquons cependant que Whorf lui-même envisageait le langage spatial comme point de convergence entre les langues, ou en tout cas beaucoup plus universel que la représentation langagière du temps, par exemple. Contrairement à l'idée couramment répandue par la référence à quelques phrases clés de son œuvre, Whorf a en fait défendu un relativisme modéré, et proposé que nous ayons en partage un « langage de l'expérience », fait de « *mots et des morphèmes qui réfèrent aux formes les plus élémentaires de l'expérience comme les sensations de température, d'humidité et de lumière* » (Whorf, cité par Lee 1996 : 115).

Et il est certain que la version forte du relativisme linguistique est difficilement tenable. Poussée à l'extrême, elle va contre l'idée d'un rapport entre langage et conceptualisation d'un domaine expérientiel donné (l'espace par exemple), puisque chaque langue en proposera une conceptualisation particulière (Bowerman, 1991 ; citée par Vandeloise, 2002). Surtout, elle nous prive ainsi des catégories générales qui rendent possibles les comparaisons inter-langues. Ce dernier point permet de toucher du doigt un problème majeur : la relativité linguistique est fortement tributaire des analyses linguistiques proposées. Vandeloise l'a bien montré (2002) : ce sont les présupposés d'une analyse topologique qui font ressortir une différence entre le verbe coréen « kkita » et la préposition française « dans », mais si l'on analyse la préposition « dans » en termes de contenant-contenu, en intégrant les dimensions fonctionnelles d'une telle distinction (Vandeloise, 1992), c'est-à-dire le fait que « *le contenant exerce normalement un contrôle sur le contenu* » (Vandeloise, 2002), la différence de conceptualisation entre les langues devient

moins sensible. Dès lors, il semble non seulement possible mais aussi désirable, dans la perspective qui est la nôtre, d'enrichir les modèles de descriptions topologiques pour ne pas passer à côté de similitudes notoires entre les langues. Nous précisons, tout au long de ce travail, la définition de ces enrichissements.

En dernière instance, le retour à une version forte du relativisme constitue plutôt un moment heuristique, qui a conduit les chercheurs à se pencher sur la question du relativisme linguistique, jusqu'alors largement méprisée (Gentner & Goldin-Meadow, 2003 : 8). C'est l'objet, par exemple, du volume édité par Gumperz et Levinson (1996), dans lequel est proposée une version plus modérée du déterminisme linguistique : l'hypothèse du "thinking for speaking" (Slobin, 1996) qui restreint le lien entre cognition et langage aux seules opérations linguistiques. Si le langage impose un filtre à la réalité, celui-ci est de nature attentionnelle et n'efface donc que momentanément les autres dimensions de l'expérience : *"Whatever else language may do in human thought and action, it surely directs us to attend – while speaking – to the dimensions of experience that are enshrined in grammatical categories."* (ibid : 71). De plus, la reconstitution de deux temps qui correspondraient au moment perceptif puis à celui de la description langagière du perçu, est tout au plus une fiction explicative. Slobin insiste sur l'interaction de ces deux niveaux et souligne que les événements ou situations dont on parle ne sauraient être conçus dans un hors langue : *"The world does not present "events" and "situations" to be encoded in language. Rather, experiences are filtered through language into verbalized events."* (ibid. : 75) C'est donc seulement quand les opérations cognitives ont besoin d'une médiation linguistique qu'elles sont influencées par elle. Ainsi, sans forcément que cela implique de prendre position en faveur des hypothèses modulaires, pour certains auteurs l'impact de systèmes linguistiques différents ne peut être que langagier, et ne débouche pas sur une réorganisation cognitive (Clark, 2003). Inversement, la cognition sur laquelle repose l'acquisition du langage est, en partie au moins, distincte de la cognition spatiale, puisqu'elle doit permettre d'appréhender le langage, avec ses logiques propres : *« language learning depends [in part] on a categorization of objects and events which is needed solely for the purpose of speaking and understanding speech »* (Schlesinger, 1977 : 155). Nous reviendrons sur ce point (ci-dessous, section 5, page 76 & sq.) mais il semble que l'établissement de distinctions trop nettes entre action, cognition et langage, et la recherche de liens entre facultés distinctes, nous empêche de penser la symbiose entre action et langage (Rohlfing & Wrede, 2010). Peut-être faut-il plutôt concevoir ces distinctions comme des constructions théoriques à visée heuristique ?

Dans ce qui suit, nous reprenons ce questionnement à partir des dimensions qui sont spécifiquement liées au mouvement. Nous montrons que le mouvement est au cœur des premiers développements cognitifs, mais que ceux-ci ne constituent pas pour autant des thèmes conversationnels : l'enfant ne parlera pas nécessairement des distinctions qu'il apprend à établir. Peut-être ne faut-il alors pas chercher d'équivalences entre notre compréhension du mouvement et la façon dont nous en parlons ? Nous revenons sur l'analyse linguistique du langage spatial et proposons une réflexion sur l'usage de « modèles spatiaux », qui suggère que s'ils ne constituent peut-être ni primitives ni prototypes, ils permettent cependant l'élaboration de représentations métalinguistiques qui sont autant d'outils explicatifs.

---

## 2.2. La place du mouvement pour l'enfant... et pour le linguiste

### 2.2.1. Mouvement et cognition spatiale

Si nous avons choisi de travailler sur l'expression du mouvement, c'est d'abord parce qu'au cœur même de ce que nous avons appelé la cognition spatiale, le mouvement joue un rôle primordial, et pour ainsi dire organisateur : "*The nature of the physical world being what it is, however, and the natures of mobile animals being what they are, it is change in the spatial attributes of things that plays the most important role in perception : change of location, change of orientation, change of angle of regard.*" (Miller & Johnson Laird 1976 : 75). C'est à partir du mouvement, qui attire l'attention du nourrisson et est donc préféré aux stimuli stationnaires (Butterworth 1989 : 81 ; Slater 1989 : 59 ; cités par Casasola, Bhagwat & Ferguson, 2006 ; voir aussi Slater, Morison, Town & Rose, 1985) que le jeune enfant perçoit l'unité de l'objet (Johnson et Aslin, 1996 ; Kellman, Spelke & Short, 1986), mais c'est aussi comme cela qu'il formera, plus tard, le concept d'être animé (Mandler 1992, Rakison 2003, Airenti, 2010). Dès six ou sept mois, l'enfant est capable de distinguer le mouvement spontané du mouvement causé (Leslie, 1984 ; Mandler, 2004 : 110). Le mouvement spontané, celui des êtres animés, est compris comme orienté vers un but (Gelman & Opfer, 2002 ; Opfer, 2002 ; voir aussi Woodward, 1998 ; Lakusta, 2005), alors que celui des inanimés est nécessairement causé (Mandler 1992 : 278).

Les nourrissons âgés de sept à quinze mois sont aussi capables de détecter des changements dans la manière de se mouvoir, ou dans la trajectoire suivie (Pulverman, Sootsman, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2003; Allen et al., 2007) et de catégoriser les événements sur la base de ces différences (Pruden, Hirsh-Pasek, Maguire, & Meyer, 2004).

Le débat sur l'explication de ces développements extrêmement précoces de la cognition spatiale dessine deux ensembles théoriques que nous avons déjà esquissés. Pour Spelke et ses collaborateurs, c'est avant tout le mouvement des objets qui permet de développer les ressources perceptuelles (Spelke et al., 1983), car les nourrissons disposeraient d'un socle de ressources innées qui leur permettent de distinguer différents types de mouvements, sur la base des propriétés des objets et des lois physiques auxquelles ils sont soumis (Spelke 1990: 51). Dès deux mois, les enfants comprendraient donc des principes comme la solidité, la continuité et le contact (Spelke et al. 1992: 606, citée par Oschenbauer, 2010) Pour d'autres auteurs, c'est à partir de la perception d'un monde en mouvement que l'enfant forme des schémas (sensori-moteurs, pour les piagétiens) puis des hypothèses sur le fonctionnement du monde qui l'entoure. Par exemple, les enfants sont capables de distinguer dès trois mois le mouvement normal d'une personne de son correspondant contenant une aberration biologique (Bertenthal, 1993) et dès six mois, ils savent généraliser ces observations pour distinguer différentes sortes de mouvement (Ruff, 1985) et se servent du mouvement pour comprendre la forme des objets (Kellman, 1984).

Cependant, quelle que soit la position que l'on adopte, il faut bien reconnaître que la perception et la compréhension du mouvement sont liés au développement du contrôle postural et moteur (Butterworth & Hicks, 1977), de la coordination visuo-manuelle, mais aussi et de manière plus cruciale pour l'entrée dans la communication, à celui de l'attention conjointe (cf. infra, pages 54-55), de l'imitation (nous y reviendrons au chapitre III), et de la lecture des émotions sur des visages toujours mobiles : autant d'éléments qui ont été récemment mis en valeur notamment par les travaux de Gepner et ses collaborateurs, liant trouble de la perception des mouvements et autisme (Gepner, 2001 ; Gepner, Lainé & Tardif, 2005 ; Gepner & Tardif, 2006). Depuis plus de dix ans, de nombreux travaux ont montré que la détection et l'intégration du mouvement étaient problématiques dans l'autisme (Blake, Turner, Smoski, Pozdol, & Stone, 2003 ; Gepner, Mestre, Masson, & de Schonen, 1995 ; Spencer, O'Brien, Riggs, Braddick, Atkinson, & Wattam-Bell, 2000) et que les déficits observés étaient fonction de la rapidité, c'est-à-dire aussi de la complexité perçue (Bertone,

Mottron, Jelenic, & Faubert, 2003 ; Gepner & Mestre, 2002 ; Milne, Swettenham, Hansen, Campbell, Jeffries & Plaisted, 2002). Cette complexité a été liée par certains auteurs à la dimension sociale qu'il faut prendre en compte pour interpréter les mouvements humains en contexte (voir par exemple Klin, Jones, Schultz, et Volkmar, 2003). Ce qui nous intéresse tout particulièrement ici, c'est que le mouvement, à la différence de la reconnaissance d'objet, semble ne pas pouvoir être compris grâce à des représentations géométriques simples, une conclusion à laquelle sont arrivées aussi les recherches visant à mettre en œuvre une compréhension automatique (informatisée) du mouvement. Bobick (1997) a ainsi montré qu'à l'exception de la simple perception du mouvement invariant et linéaire, il fallait prendre en compte des dimensions qualitatives, temporelles, liées à la compréhension des actions. À l'évidence, la perception du mouvement est souvent indissociable de celle de l'intentionnalité, de l'intensité ou des types de forces en présence, ainsi que d'anticipations liées par exemple à la représentation du but à atteindre (Cadiot, Lebas & Visetti, 2006)

Mais que la perception du mouvement, si complexe soit-elle, soit cruciale pour notre aptitude à communiquer n'implique pas nécessairement que nous fassions de ce mouvement l'objet de nos échanges verbaux. Bien au contraire, le mouvement semble plutôt rester à l'arrière-plan des interactions communicationnelles, et comme tel, il serait relativement rarement choisi comme thème conversationnel.

### 2.2.2. Mouvement et langage

Pour tenter de cerner la relation entre le mouvement perçu et la façon dont nous en parlons, il faut le redéfinir : il s'agit alors d'un type de changement perçu, dont la mise en mots fait un événement. Nous suivons en ceci la définition de Miller & Johnson-Laird, qui a fait date : les événements définissant selon ces auteurs les types de changement dont on parle couramment ("*changes of the kind people talk about*", Miller & Johnson Laird, 1976 : 80). Très tôt, les chercheurs se sont intéressés à la façon dont les enfants parlent des événements (par exemple Antinucci & Miller, 1976) qui constituent les premières formes de récit. Les premiers événements dont parlent les enfants concernent le mouvement en tant que composante de l'action et que moyen de provoquer un changement d'état : c'est le sens des particules et autres "termes relationnels" souvent remarqués dans les productions précoces d'enfants anglophones *up, down, in, out, off, uhoh* (Clark, 2005; Mandler, 2006; McCune, 2006; Smiley & Huttenlocher, 1995), et sur lesquels nous reviendrons (chapitre III).

Plus tard, le mouvement est aussi réinterprété comme moyen de segmenter les événements en séquences (Newston et al. 1977 ; Massad et al. 1979 ; Zibetti et al. 1999). Certains auteurs ont même lié la compréhension du mouvement avec l'apprentissage des structures syntaxiques (Sinclair de Zwart, 1971 ; Herr-Israel & McCune, 2008 ; Ninio, 1999). Mais les primitives sémantiques qui permettent, selon Talmy (1985, 2000a ; 2000b) de rendre compte de la façon dont les langues du monde parlent des événements spatiaux (« motion events »<sup>5</sup>), constituent certainement le lien le plus régulier entre la perception du mouvement et son expression linguistique. Les composantes de ces événements qui peuvent être lexicalisées seraient en nombre fini. Elles comprennent non seulement le MOUVEMENT, mais aussi un ensemble d'autres éléments susceptibles d'être exprimés conjointement:

<sup>5</sup> Nous conservons la traduction la plus fréquente même si elle efface la dimension motrice –Lemmens (2005b) parle par exemple « d'événement de mouvement ». La traduction courante ne contredit pas pour autant la conception de Talmy, pour qui l'événement spatial comprend localisation et déplacement, c'est-à-dire n'implique pas nécessairement le mouvement (cf. infra).

- la FIGURE : entité localisée ou en mouvement, (aussi appelée « trajecteur » dans les linguistiques cognitives, qui intègrent d'emblée une notion de perspective : Langacker, 1988 : 76, définit ainsi le trajecteur comme « *the figure within a relational profile* »).
- le FOND (ou « landmark »), repère par rapport auquel se construit la localisation ou le déplacement.
- La TRAJECTOIRE du mouvement (décrite par rapport au repère), pierre de touche de la typologie des langues proposée par Talmy, elle peut être orientée par exemple vers la SOURCE ou vers le BUT.

Talmy ajoute deux autres composantes optionnelles, conçues comme événements séparés, ou co-événements :

- MANIERE, ou circonstance de l'événement (activité qui accompagne l'événement ou manière de faire le mouvement)
- CAUSE : événement qui déclenche l'événement ou cause de celui-ci

Pour comprendre la position théorique de Talmy, on peut partir d'une primitive qui sera centrale pour nous : la TRAJECTOIRE. Nous verrons en effet (cf. infra, p. 36 & sq.) que ce sont les moyens linguistiques mis en œuvre pour exprimer la trajectoire qui diffèrent en français et en anglais. La TRAJECTOIRE correspond à une forme ou composante du sens, c'est-à-dire aussi à un type de conceptualisation et d'appréhension du réel : elle constitue un point de convergence entre structures linguistiques et conceptuelles. Ainsi, elle est à la fois repérée très tôt par les nourrissons et joue un rôle clé dans l'expression du déplacement, qu'elle soit exprimée par des satellites comme dans la langue anglaise, ou par des verbes comme c'est le cas en français. Le concept de schéma imagé capture cette convergence, puisqu'il permet de décrire conjointement structures cognitives et linguistiques. Les primitives sémantiques de Talmy ont le même statut : pour Talmy la sémantique est intrinsèquement cognitive (2000a : 13) et de telles formes sont dites « primitives » non seulement parce qu'elles constituent un ensemble d'éléments fondamentaux susceptibles d'être combinés dans l'expression d'un événement spatial, mais aussi parce qu'elles servent à la conceptualisation d'un domaine fondamental de l'expérience (« basic domain » de Langacker ou « basic cognitive structure » chez Talmy). La linguistique devient alors une voie d'accès privilégiée aux structures conceptuelles (elle offre des représentations de celles-ci) et doit permettre, par conséquent, d'éclairer le fonctionnement de l'esprit humain. L'objet de ce travail n'est certes pas d'examiner de telles hypothèses, que les données analysées ici ne permettront jamais de confirmer ni d'infirmer. Toutefois, notre choix d'un modèle de description issu de la linguistique cognitive n'est pas fortuit : ainsi que nous le montrerons dans ce qui suit, nous pensons que le langage ne peut être compris comme faculté autonome, parce que sa construction même est en lien avec des mécanismes cognitifs généraux.

Précisons que l'événement spatial comprend localisation statique et dynamique, c'est-à-dire qu'il regroupe ancrage spatial (ou localisation, qui peut-être déictique ou non, absolue ou relative) et expression du mouvement. Les travaux de Levinson et de ses collaborateurs (Levinson & Brown, 1995 ; Levinson, 1996, 1997, 2001, 2003) ont montré que certaines langues du monde utilisaient pour localiser des entités un cadre de référence absolu (par exemple en faisant référence au nord et au sud) alors que d'autres utilisaient un cadre relatif (en désignant le haut et le bas, le devant et le derrière), et que ces différences avaient un impact sur la cognition. Talmy (2000) va plus loin en proposant des primitives (universaux cognitifs et langagiers) qui servent d'étalons de comparaison. Ce faisant, il suggère que l'on retrouve dans toutes les langues du monde les mêmes distinctions fondamentales

entre situations statiques et dynamiques, mouvement avec ou sans changement de lieu (déplacement versus activité), mouvement volontaire ou causé par une force extérieure.

Les travaux récents sur le lien entre langage et cognition spatiale ont cherché à montrer quand les nourrissons distinguent ces composantes. Par exemple, s'il est vrai que notre connaissance du mouvement nous informe nécessairement sur la MANIERE et la TRAJECTOIRE du mouvement des entités qui nous entourent (cf. Choi & McDounough 2007: 160), encore faut-il que les enfants discriminent ce type d'information. Pulvermann et al. (2003, 2008) ont montré que dès 14 mois, les changements concernant la MANIERE et la TRAJECTOIRE étaient détectés. La TRAJECTOIRE constitue, nous l'avons vu, l'un des premiers schémas imagés acquis par les enfants, ou première régularité extraite de la multiplicité des mouvements perçus (Mandler 1992: 277). Cependant, il n'est pas certain qu'elle comprenne une indication précise de l'ensemble des points constituant la trajectoire effective d'un référent, comme le suggèrent Miller et Johnson-Laird (1976: 406). A la fin de la première année, les enfants auraient une représentation plus complète des événements spatiaux, et seraient notamment capables de se représenter les trajectoires en termes de SOURCES et les BUTS (Mandler 2004: 105; voir Ochsenbauer, 2010). Le BUT prédominerait dès lors dans la représentation de l'action : c'est en tout cas ce que suggèrent des résultats expérimentaux (Abrahamson, 1974 ; Clark et Garnica, 1974 ; Gentner, 1975), ainsi que l'analyse des premiers développements du langage (Farwell, 1977 ; Gopnik, 1981 ; Lakusta & Landau, 2005 ; nous y reviendrons). Ainsi, les enfants d'âge préscolaire à qui l'on demande de mimer des actions ayant le même résultat, (comme *buy* et *take* ou encore *sell* et *give*) font exactement la même chose, confondant ainsi les verbes de chaque couple (Abrahamson, 1974 ; Gentner, 1975). Il se peut cependant que les enfants ne trouvent pas dans le mime de ressources suffisantes pour rendre les distinctions – ici essentiellement basées sur l'échange d'argent, mais comprenant aussi des notions de possession, de résistances éventuelles. Ou bien ne sont-ils pas encore capables d'apprécier ces dimensions ? Car si la détection du mouvement par l'enfant est très précoce, et si l'enfant est capable, très tôt, de suivre la trajectoire d'un objet en mouvement, puis d'en comprendre l'orientation depuis une source et/ou vers un but, en revanche l'appréciation conjointe des dimensions qualitatives (et dont il est par conséquent plus difficile de donner une représentation géométriques), liées à l'appréciation de la vitesse ou du type de trajectoire, par exemple, ne se met en place que progressivement. Von Hofsten & al (2007) ont montré à partir d'une expérience où l'on demande aux enfants de suivre la trajectoire d'un objet en mouvement, y compris pendant une occlusion ou disparition temporaire, une aptitude précoce à prédire la réapparition de l'objet. Cela montre que le nourrisson, dès quatre mois, suit la trajectoire en même temps qu'il la reconstruit dans son esprit « *it is as if the infants tracked an imagined object in their « mind's eye ».* » (Von Hofsten & Rosander, (Eds), 2007 : 272) : il a mémorisé certaines caractéristiques du mouvement (trajectoires simples) et de la vitesse. Cependant, avec des trajectoires plus atypiques (circulaires, par exemple) et des vitesses élevées, même les enfants d'un an ne peuvent prédire la réapparition de l'objet (ibid.) : cette complexité, qui est regroupée dans la typologie de Talmy sous la primitive de MANIERE, se mettra donc en place peu à peu, au cours du développement.

Les primitives de Talmy semblent bien à même de rendre compte du passage du mouvement au langage : nous verrons que leur application aux premières productions linguistiques illustrées dans nos données n'est cependant pas aisée, mais elles constituent probablement l'une des tentatives les plus abouties de formalisation du lien entre connaissances procédurales et déclaratives. Et en tant que telles, elles appartiennent à une famille de théories linguistiques qui ont pris le parti d'intégrer à la description des faits de langues une compréhension de la cognition, et en particulier de la cognition spatiale : les

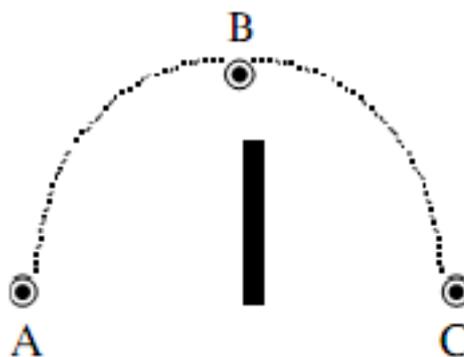
linguistiques cognitives. Ce parti pris n'a rien d'évident : pour le montrer, nous interrogeons dans la section suivante le statut de l'espace et du mouvement en linguistique cognitive, et dans les variantes actuelles de la TOE.

### 2.2.3. Mouvement, rôle structurant de l'espace et théories linguistiques

Au-delà de la question du type de lien qui pourrait unir langage et cognition spatiale, les théories linguistiques qui pensent le rôle structurant de l'espace sont elles aussi diverses : elles montrent des degrés d'intégration différents du spatial dans leurs analyses et, partant, n'ont pas recours aux mêmes outils.

Les linguistiques cognitives sont celles qui présentent le plus haut degré d'intégration. Ainsi le postulat central des grammaires cognitives veut que le cadre que forment les concepts topologico-dynamiques (c'est-à-dire adaptés à l'étude de l'espace et du mouvement, et issus de celles-ci) soit celui qui fonctionne le mieux pour décrire le langage humain, car il joue un rôle clé dans la structuration de celui-ci. La grammaire cognitive de R. Langacker est par conséquent décrite comme une "space grammar", une grammaire spatiale, car ses outils de description et d'analyse sont issus d'une schématisation selon des modèles topologiques. Cette structuration spatiale du sens se décline en analyses qui décrivent d'abord un sens spatial des marqueurs et constructions, dont elles font dériver les autres sens par métaphore. C'est sur cette base que des linguistes comme Lakoff ou Langacker élaborent des représentations diagrammatiques du noyau de sens spatial d'une unité linguistique donnée (Brugman, 1983 ; Lakoff, 1987) et de ses extensions métaphoriques. Par exemple, dans leur analyse des prépositions spatiales, Evans et Tyler (2004) proposent d'analyser l'usage de la préposition « over » dans l'énoncé (7) comme spécifiant la position de la figure (le chat) au point B sur le diagramme ci-dessous :

(7) The cat jumped over the wall



**Figure 1** *The cat jumped over the wall*

*Figure 1 : Exemple de représentation diagrammatique de la préposition « over », extrait de Evans & Tyler (2004 : 252)*

Le reste de la trajectoire serait inféré sur la base de notre connaissance des chats, de ce que sauter implique, et de la nature des entités « murs ». On le voit, la trajectoire ainsi représentée est géométrisée et ne permet pas de rendre compte de notions comme la force ou la vitesse, qui d'après les auteurs ne sont pas représentées dans l'énoncé (7). Pourtant il n'est pas certain que la compréhension d'un tel énoncé (si toutefois il avait été

produit au cours d'une interaction naturelle et non par le linguiste pour les besoins de son analyse) mette nécessairement en jeu une telle représentation de la scène. Il se peut bien, par exemple, que les locuteurs se focalisent sur le résultat d'une telle action et interprètent donc plutôt « over » en fonction du point d'arrivée, en ajoutant ici encore à la représentation géométrique l'idée de résultat atteint, c'est-à-dire aussi une caractérisation fonctionnelle de l'événement spatial, en vertu de laquelle le déplacement importe moins que la destination ou le but de celui-ci. Une telle hypothèse est d'autant plus probable que, nous l'avons vu, ce type de conceptualisation se met aussi en place assez tôt chez l'enfant (vers la fin de la première année) et prédomine ensuite dans la représentation de l'action. Tout le problème est alors de déterminer le statut de cette phase 1 de représentation, et sa pertinence en synchronie ainsi que pour les approches développementales : les locuteurs reconnaîtront-ils qu'over exprime d'abord la trajectoire, et le jeune enfant commencera-t-il par utiliser ce marqueur pour parler de la trajectoire ? Il nous semble plutôt que trajectoire et but sont compris d'emblée et bien difficiles à distinguer par la suite.

Surtout, la justification ultime d'une telle approche n'a rien d'évident : pourquoi ce type de structuration basé sur une modélisation géométrique de la perception visuelle de l'espace et du mouvement primerait-il sur les autres aspects de l'expérience ? Pour Lakoff et Johnson (1999), les métaphores les plus fondamentales ont une dimension expérientielle, elles sont ancrées dans notre expérience corporelle du monde. Mais la prévalence des modèles spatiaux en linguistique cognitive réduit considérablement cette expérience. Certains auteurs ont ainsi été amenés à revenir sur des analyses antérieures pour ajouter aux modèles spatiaux la complexité des dimensions fonctionnelles liées à notre expérience de l'espace et de ses configurations particulières (Evans, 2010 : 215) : « The use of the term 'functional' is motivated by the observation that [...] non-spatial parameters are a functional consequence of humanly relevant interactions with [...] spatio-geometric properties » (ibid, p. 218). C'est en vertu de telles dimensions que l'on peut par exemple rendre compte de la localisation d'un livre « sur la table », alors que celui-ci se trouve au sommet d'une pile de livres et n'est donc pas en contact avec la surface de la table, ou de l'indication de ce que quelqu'un est « à son bureau », où se dit plutôt l'activité : le bureau est fonctionnellement conçu, comme cadre d'une activité, et n'indique donc pas vraiment la localisation<sup>6</sup> (ibid, pp. 219-220, les exemples sont ceux de Herskovits, 1988).

Les modèles diagrammatiques de la linguistique cognitive ne se trouvent pas pour autant invalidés : bien au contraire, leur relative popularité suggère qu'ils constituent des modélisations opératoires. Mais faut-il pour autant accepter que les catégories ou structures ainsi décrites dérivent nécessairement d'un noyau de sens spatial ? La question centrale est pour nous celle du statut de ce noyau de sens allégué. Bien souvent les analyses de la grammaire cognitive suggèrent qu'il existe un décalque presque parfait entre langage et cognition, ou plus précisément entre mécanismes perceptifs et fonctionnement du langage : puisque construction du sens et conceptualisation sont compris comme équivalents, et que par conséquent on retrouve les mêmes principes à l'œuvre dans l'organisation des données linguistiques et des perceptions « non linguistiques ». Ainsi, d'après Jackendoff : « *There is not a form of mental representation devoted to a strictly semantic level of word meaning, distinct from the level at which linguistic and nonlinguistic information are compatible.* » (1983 : 110). Nous pensons au contraire que la spécificité des phénomènes linguistiques est irréductible, qu'ils mettent en jeu des représentations particulières ainsi que des logiques propres : c'est ce que Slobin (1996) a appelé « thinking for speaking ». Or, il

---

<sup>6</sup> Sur ce point, voir aussi Vandeloise, 1994, qui a bien montré l'apport d'une compréhension fonctionnelle du sens des prépositions.

existe au moins deux façons de penser un tel noyau de sens, au-delà de l'assimilation du linguistique au cognitif qui, nous semble-t-il, ne peut-être que réductrice (voir aussi Lansari, 2009) : on peut soit se servir d'un cadre topologico dynamique sans postuler sa primauté, soit trouver des éléments permettant de montrer que « *des mécanismes cognitifs communs sous-tendent la perception du mouvement et l'activité de langage* » (Victorri, 1997a)

La TOE d'Antoine Culioli, et ses variantes actuelles, utilisent une terminologie que l'on pourrait qualifier de spatiale (en vertu de la géométrisation ou représentation spatialisée des opérations énonciatives, ainsi que nous l'avons montré dans l'introduction générale) mais elles le font sans privilégier les emplois spatio temporels des marqueurs. En effet, pour Culioli, le niveau notionnel (ou premier niveau de représentations) rassemble un faisceau de propriétés physico-culturelles : « *Ce niveau est celui de nos représentations mentales, liées à notre activité cognitive et affective, qu'il s'agisse de notre activité sensori-motrice dans le monde physique ou de nos élaborations culturelles. En fait, il n'existe pas de notions, en tant que faisceaux de propriétés, qui ne soient d'ordre physico-culturel. Dit autrement, il n'existe pas de séparation radicale entre les propriétés physiques, hors culture, et les propriétés issues d'une culture.* »(1999 : 161 & sq.)

Il y a alors une multitude de « chemins possibles » (ibid, p.164) des représentations cognitives aux choix de marqueurs qui caractérisent une langue. Et c'est seulement en considérant l'usage des marqueurs en contexte que l'on peut dégager des invariants ou opérations invariantes. Ainsi par exemple, la définition que donnent Franckel, Paillard et Saunier (1997) d'une forme schématique du verbe « passer », en termes de continuité et de discontinuité, permet d'intégrer au mieux les sens dits « figurés », qui ne sont plus alors nécessairement dérivés par métaphore. On trouve une illustration plus parlante encore du dépassement des modèles spatiaux que permet la recherche d'invariants abstraits dans une récente analyse contrastive des périphrases « aller+infinitif » et « be going to » (Lansari, 2009). L'auteure propose que le recours à un sens spatial comme noyau de sens soit non seulement moins puissant que la position d'un invariant abstrait, mais aussi et surtout extrêmement réducteur. Ainsi par exemple, la définition souvent vague d'un sens spatial déictique (ou trajectoire déictique) ne tient pas compte d'une différence fondamentale entre le verbe anglais « go », qui peut se passer de la mention d'une cible ou destination (ou, si l'on veut, la sous-entendre), et le verbe français « aller » qui la rend obligatoire (Fleischman, 1982 : 329, in Lansari, 2009 : 8). Si « I'm going » est un énoncé parfaitement acceptable dans la langue anglaise, « \*je vais » est loin d'en être l'équivalent, et l'on doit *a minima* ajouter une mention allusive à la destination : « j'y vais » (voir aussi Deschamps, 2006). De là peut-être les valeurs génériques du marqueur *go*, dans lesquelles la trajectoire s'efface au profit de l'expression du changement d'état (« go mad »), par exemple. On voit ici qu'on ne peut se contenter de décrire ces valeurs à partir d'une trajectoire déictique, mais que cette première description doit être enrichie. Seulement les choses se compliquent lorsque l'on veut prendre en compte la multiplicité des effets de sens de *be going to*, de la décision à l'intention, l'inférence, l'inévitabilité, ou encore l'imminence : ils ne sauraient, à notre sens, être capturés sur la base d'un noyau de sens spatial, même enrichi. La recherche d'un invariant abstrait relève d'une toute autre démarche, qui pose que le sens spatial résulte d'une construction linguistique au même titre que les autres valeurs : elle consiste à rechercher des opérations susceptibles de rendre compte de l'ensemble des usages d'un marqueur ou d'une construction, sans poser une signification centrale dont dériveraient les autres. En l'occurrence, Lansari (2009) montre à partir de l'analyse de 832 énoncés que les usages de *be going to* reposent systématiquement sur une opération de préconstruction, c'est-à-dire que le choix de la valeur (ou signification) visée dans les énoncés avec *be going to* a été fait avant le moment de l'énonciation. Cette opération invariante se module

en contexte pour donner tout un éventail de valeurs. Rappelons, enfin, que le statut des invariants ou formes schématiques dans la TOE diffère fondamentalement de celui des modèles cognitifs : il s'agit uniquement de représentations métalinguistiques (Culioli, 1990 : 130), et l'on ne postule pas de lien entre celles-ci et d'autres formes de représentations. C'est précisément la nécessité de ne pas confondre le niveau métalinguistique avec celui des représentations, qui rend selon nous au moins une partie des postulats des linguistiques cognitives difficilement tenables.

Nous préférons ainsi à l'équation des représentations spatiales et des modèles spatiaux d'analyse la recherche d'une justification *a posteriori* de la pertinence de ces modèles : Victorri propose par exemple l'hypothèse de la "scène verbale" (Victorri et Fuchs, 1996 ; Victorri, 1997b) selon laquelle:

**"[L]’activité de langage conduit à la construction par les sujets parlants impliqués dans l’interlocution [...] d’un espace (ou mieux un champ) intersubjectif partagé où se donnent à voir des entités et des événements" (1997a : 6).**

Ce serait alors en vertu de la structure topologico-dynamique de ce champ que l'on pourrait penser l'activité langagière comme une *façon "d'animer les entités sur la scène verbale"* (ibid : 7). Cette hypothèse montre bien le statut métalinguistique et heuristique des modèles spatiaux, qui constituent une façon de penser l'activité langagière, mais dont rien ne permet d'affirmer qu'ils capturent aussi les représentations des locuteurs. La proposition de Victorri ressemble à une variante enrichie de la théorie de Fillmore, qui deux décennies plus tôt avait établi une notion très générale de scène (Fillmore, 1977) au sein de laquelle se lisent les scénarios habituels, les représentations corporelles, mais aussi un ensemble de cadres (« frames ») permettant de rendre compte de choix linguistiques différents. Seulement chez Fillmore, ces cadres sont le plus souvent associés à des scènes prototypiques (1977 : 63), et les régularités observées sont liées à des mécanismes cognitifs généraux, alors que dans le modèle de Victorri la scène est davantage conçue comme métaphore explicative, et elle doit pouvoir rendre compte de toute production langagière, quel que soit le lien qu'elle entretienne avec une sémantique spatiale. Et en effet, il nous semble important de préserver cette spécificité des modèles explicatifs, c'est-à-dire aussi de ne pas perdre de vue leur nature nécessairement métalinguistique : ils peuvent ainsi correspondre à des représentations imagées, mais celles-ci sont le produit de réélaborations, de reconstructions *a posteriori* dont rien ne garantit qu'elles se rapprochent de la façon dont nous nous représentons intuitivement (et en grande partie inconsciemment) l'espace.

Les propositions théoriques que nous venons d'esquisser montrent bien, à notre sens, les limites d'outils « cognitifs » pour l'analyse des faits de langue, et le caractère forcément réductionniste du décalque entre langage et cognition qu'ils peuvent suggérer. Nous pensons en effet que c'est seulement en acceptant la spécificité (c'est-à-dire le caractère métalinguistique) des outils qui sont les siens que le linguiste est à même de rendre compte de l'infinie variété, mais aussi et de surtout de cette caractéristique essentielle du langage humain, en vertu de laquelle il se situe toujours au-delà de la simple représentation du réel. Les analyses que nous présentons ici prennent souvent la terminologie de Talmy pour point de départ, mais elles ne présupposent pas que celles-ci permettent d'isoler des significations primitives : au contraire, nous montrons que d'autres dimensions sont, elles-aussi, présentes et peut-être tout aussi cruciales dans les premières productions de l'enfant.

Les « primitives » de Talmy constituent cependant un bon instrument de comparaison, à condition de bien définir ce qu'elles permettent de comparer : il ne faut pas négliger la spécificité de la typologie sémantique, qui établit une comparaison entre les langues sur la base des schémas de lexicalisation de la trajectoire qui s'y rencontrent le plus fréquemment.

L'objet des développements qui suivent est de décrire les familles de constructions ou de faits de langue qui sont ainsi mis en regard. Ces descriptions constituent un préalable important, puisque nous procédons ensuite, sur cette base, à une analyse de la façon dont ces ensembles s'organisent dans les interactions mère-enfant, en français et en anglais (chapitre IV).

#### 2.2.4. Universaux et typologie de l'événement spatial (*Motion Events*)

***"Thus, the Motion event provides a case where spatial cognition and language are likely to interact. This interaction is illustrated in Jackendoff's (1996) model of the space/language interface. [...] This model contains both linguistic systems (phonological, syntactic, semantic) and non-linguistic systems (spatial, vision, audition). And the crucial site of interaction between these two systems is between semantic structure and spatial representations" Lakusta (2005 : 12)***

Nous avons vu que les explorations les plus récentes des interactions entre langage et cognition utilisaient la typologie de l'événement spatial, et que ces événements spatiaux étaient décomposables en composantes dont la plus centrale est la TRAJECTOIRE. Celle-ci exprime la direction du déplacement d'une FIGURE, et se distingue sur un FOND (environnement physique). L'ensemble des composantes sémantiques isolées par Talmy (cf. supra) pourrait bien avoir un lien avec la représentation non linguistique des événements : c'est en tout cas le postulat central des travaux de Talmy, que l'on trouve aussi chez d'autres linguistes (Fillmore, 1997; Gruber, 1976; Langacker, 1987).

Or toutes les langues n'utilisent pas les mêmes ressources pour lexicaliser ces composantes sémantiques. Ce sont précisément ces schémas de lexicalisation, c'est-à-dire l'association régulière d'une composante sémantique et d'un marqueur ou d'une construction ( *"In general, we assume that lexicalization is involved where a particular meaning component is found to be in regular association with a particular morpheme"* Talmy, 1985 : 59) qui ont permis à Talmy de classer les langues du monde en trois grandes familles typologiques, nous y reviendrons (cf. infra, p. 37).

S'il est vrai, cependant, que ces primitives constituent des universaux, on peut légitimement s'attendre à ce qu'elles correspondent aux concepts que l'enfant nomme d'abord. Or les primitives de Talmy correspondent peu ou prou aux résultats expérimentaux de Piaget (Piaget & Inhelder, 1945), et plus récemment leur validité a été reconnue non seulement par des néo-piagéticiens (Mandler, 2006 ; McCune, 2006) mais aussi par d'autres auteurs pour qui la cognition non linguistique structure les premières acquisitions langagières (Johnston & Slobin 1979, Clark 2003). Cependant il est tout aussi envisageable, comme nous l'avons vu, que ces concepts se (re)construisent avec l'acquisition du langage (cf. Bowerman & Choi 96, 2003, 2007, Hickmann et Hendricks 2006). Ainsi par exemple, pour Melissa Bowerman, s'il y a une cognition pré-linguistique, elle correspond à une préparation ou sensibilité précoce aux distinctions établies par la langue: *"I argue that children are prepared from the beginning to accept linguistic guidance as to which distinctions -from among the set of distinctions that are salient to them- they should rely on in organizing particular domains of meaning."*(1985 : 1283). Nous pensons que cette dernière proposition est la plus vraisemblable, en raison notamment de la difficile dissociation d'un niveau de représentation « pré-linguistique », alors que pour le nourrisson tous les aspects de la vie sont accompagnés de langage, et nous présenterons en fin de parcours différentes façons de penser ces interactions (cf. infra, section 5). Il est en tout cas remarquable que le recours aux primitives de Talmy ne préjuge en rien du type de lien que l'on postule

entre langage et cognition, elles postulent l'existence de liens (qu'elles matérialisent) sans supposer l'antériorité de la cognition sur le langage.

D'autre part, ces primitives constituent des universaux qui ont contribué à légitimer un relativisme linguistique modéré. En effet, c'est à partir de la détermination d'universaux que la typologie permet de repérer des ressemblances et des différences dans la façon dont les langues structurent l'espace par l'usage de certaines formes, et l'agencement de marqueurs dans l'énoncé. Les différences typologiques permettent ainsi de délimiter des familles de langues, qui rendent possible et motivent des comparaisons translinguistiques. C'est ensuite à travers des comparaisons plus détaillées que l'on peut confirmer ou remettre en cause l'existence d'universaux (Hickmann et Hendricks, 2006 : 104). Tel est le pari que font les études typologiques "*one cannot study universals without exploring particulars*" (Slobin 1985 : 4)

Talmy (1985) a d'abord défini trois grandes familles typologiques sur la base des schémas de lexicalisation ou de fusion le plus couramment illustrés par les verbes : les langues fusionnant mouvement et trajectoire (comme les langues romanes) s'opposent aux langues fusionnant mouvement et manière dans le verbe (langues germaniques par exemple) ainsi qu'à une troisième famille fusionnant figure et mouvement dans le verbe (c'est le cas de l'Atsugewi, mais aussi de certains verbes impersonnels dans d'autres langues, comme *pleuvoir* en français). Il a ensuite défini la trajectoire comme le schéma central (« core schema », Talmy, 1991) : les langues qui l'expriment dans le verbe sont appelées langues à cadre verbal (désormais langues V), alors que celles qui l'expriment dans un élément de la périphérie verbale, ou « satellite », sont appelées langues à cadre satellitaire (désormais langues S).

Langues S	Langues V
langues finno-ougriennes, indo-européennes à l'exception des langues romanes, chinois, warlpiri, ojibwé	langues romanes, sémitiques, japonais, tamil, polynésien, bantou, maya, nez-percé et caddo

Figure 2 : Langues à cadre satellitaire et verbal (d'après Talmy, 1991 : 486).

Cette perspective est d'avantage basée sur l'organisation des éléments dans l'énoncé (constructions, agencement des propositions) : on trouve certes en anglais de nombreux verbes exprimant la manière de déplacement, alors que les verbes de déplacement en français lexicalisent la trajectoire, mais ce qui est repéré ici est plutôt le fait que dans une langue comme l'anglais, ces verbes se construisent souvent avec une particule, qui spécifie la trajectoire. Le turc (langue finno-ougrienne) dispose ainsi d'un système de pré/postpositions permettant d'exprimer la trajectoire, comparable aux particules dans les langues germaniques, et qui n'existent pas ou plus dans les langues romanes<sup>7</sup>.

En plus de ces universaux, la comparaison inter-langue nous invite à prêter attention aux découpages différents des relations spatiales en fonction des langues. Ainsi l'anglais dispose de couples permettant de marquer la localisation dynamique ou statique (in/into, on/onto), ce qui en allemand se retrouve dans le marquage casuel, mais semble n'avoir pas d'équivalent en français. Nous donnons dans ce qui suit un aperçu de ces différences, que nous analysons en détail, à partir de nos données, dans le chapitre IV.

### 2.2.5. L'expression du mouvement en français et en anglais

<sup>7</sup> Kopecka, 2006, a montré qu'il existait en français des préverbes, résidus d'un système de satellites, mais dont la productivité est désormais très faible : nous y revenons ci-dessous (p. 44 & sq.)

Soulignons pour commencer qu'en tant qu'elle repose sur l'encodage de la trajectoire, la typologie de l'événement spatial de Talmy est une typologie de l'expression du déplacement. Le mouvement fera donc référence à un changement de lieu, et sa définition exclut, par exemple, les mouvements de rotation ou d'oscillation, mais aussi tout type de mouvement ayant lieu dans un seul et même lieu : « *the motion component refers specifically to the occurrence of a translational motion that does not refer to all the types of motion that a Figure could exhibit, in particular excluding self-contained motion like rotation, oscillation or dilatation.* » Talmy (2000:26). Pourcel et Kopecka (2005 :16) ont bien montré la spécificité de la trajectoire qui est au cœur de la typologie de l'événement spatial : la trajectoire implique non seulement le changement de lieu, mais aussi une orientation particulière, or la représentation linguistique du mouvement induite par les activités n'est pas directionnelle ("*there is not directionality in activities*"). Les activités mettent donc en jeu le mouvement mais pas la trajectoire. Nous revenons sur cette distinction, avant de recenser les différences de structuration entre le français et l'anglais qu'elle fait apparaître.

### Événement spatial et activité

Ce sont donc deux types de conceptualisations différentes qui marquent la différence centrale entre les schémas de lexicalisation traditionnellement opposés en français et en anglais (cadrage verbal vs satellitaire). En français, une lecture en termes d'activité est induite par la présence d'un verbe lexicalisant la manière de mouvement suivi d'un groupe prépositionnel –qui sera alors interprété comme indiquant une localisation, alors que la même structure en anglais se prête à une lecture en termes de déplacement et/ou de résultat.

A l'évidence, les exemples a et b sont loin d'être équivalents :

(8)a-Ils ont nagé dans la grotte (toute la journée).

b-They swam into the cave.

c-Ils ont pénétré dans la grotte à la nage.

d-They spent the whole day swimming in the cave.

La ressemblance structurelle entre a- et b- est trompeuse, puisque la version française (8) a- désigne une activité pratiquée dans un lieu déterminé, alors que la version anglaise (8) b- se focalise sur l'entrée dans le lieu, et pourra être rendue en français à l'aide d'un circonstant de moyen ou de manière, comme illustré en (8) c-. Inversement, si la distinction entre activité et événement est moins évidente en anglais (Pourcel & Kopecka, 2005 : 143), elle sera rendue par le caractère optionnel de l'expression de la trajectoire, ainsi que par des marques aspectuelles comme (be+) –ING dans l'exemple (8) d-.

Dans les exemples canoniques d'expression du déplacement en français, le verbe exprime la trajectoire, et le syntagme prépositionnel désigne le point final du mouvement :

(9)a-Il est entré dans le temple.

b-Le pape s'est rendu à Paris.

c-Elles sont finalement allées jusqu'à Venise.

Comme les verbes de manière de mouvement n'expriment pas la trajectoire, les constructions équivalentes à (8) b- seraient impossibles en français. Les contre-exemples sont certes nombreux (nous empruntons les deux derniers à Kopecka & Pourcel, 2005), mais on remarque qu'ils sont toujours tributaires de contextes particuliers, qui rendent nécessaire l'expression de la manière de mouvement :

a-Il a couru sous le préau se mettre à l'abri.

b-La voiture a glissé dans le fossé.

c-La balle a roulé sous la table.

En fait c'est l'interprétation du syntagme prépositionnel qui diffère (Aske, 1989 ; Pourcel et Kopecka, 2005). Et cette interprétation n'est possible qu'à condition que le procès décrit par le verbe implique un déplacement, d'où l'importance de contextes particuliers qui bloquent la lecture en termes d'activité. Parmi ces éléments contextuels, Fortis (2007) souligne que certains sites sont plus difficilement interprétables (ou concevables : ici aussi, on observe une interaction du linguistique et du cognitif) comme lieu ou cadre du procès : ce serait le cas par exemple du *fossé*, en (10) b-. Pourtant, dans l'exemple (8) a-, *la grotte* est aussi un lieu bien défini et borné, ce qui pourrait encourager une lecture en termes de franchissement de frontières, et donc événementielle, ponctuelle. La condition principale semble bien être l'expression du déplacement, qui doit être intégrée à la sémantique du verbe puisque, sauf cas exceptionnels, elle n'entre pas dans le sémantisme des prépositions françaises – nous reviendrons à plusieurs reprises sur ce point qui nous semble d'une importance capitale.

Il importe en tout cas de remarquer que cette condition n'est pas nécessaire en anglais, où le syntagme prépositionnel ou adverbial semble affecté par défaut à l'expression du déplacement. On le voit bien à travers l'usage possible de verbes de manière évoquant la sensation et/ou les moyens mis en œuvre pour obtenir un résultat, et n'impliquent pas de déplacement (nous empruntons les trois derniers exemples à Aske, 1989 : 3)

(11) a-There are now security guards posted that will *shush them away* .

b-They *squeezed through the crack*.

c-I *twisted the cork out of the bottle*.

d-I *grabbed the book off the shelf*.

Ces premiers éléments de comparaison montrent déjà la complexité de la construction du sens spatial (Kopecka, 2009 : 70), et par conséquent l'importance d'analyses qualitatives dans la description du fonctionnement de chaque langue. Il faut souligner aussi que la comparaison inter-langue s'attache à un type d'événement, c'est-à-dire à un type de conceptualisation, qu'il importe de bien circonscrire : c'est véritablement si l'on considère la façon dont le français et l'anglais expriment le déplacement, que les structures utilisées ne sont plus les mêmes.

## Figures et fonds

L'une des différences que nous venons d'isoler concerne les syntagmes prépositionnels en français : leur interprétation par défaut se fait en termes de localisation, elle est donc statique.

Le groupe prépositionnel introduit le lieu dans lequel se déroule l'action, ou FOND sur lequel se dessine la trajectoire du mouvement : en français, cet élément serait donc plus fréquemment exprimé. Conjointement, si l'anglais privilégie l'expression de la trajectoire, il doit mettre plus en avant la FIGURE qui se déplace. Cette tendance des langues à cadre verbal à encoder préférentiellement le fond, alors que les langues à satellites privilégient la figure, a été suffisamment remarquée (voir par exemple Berman et Slobin, 1994 : 119 ; Khalifa, 2001 ; Lemmens, 2005). Ici encore, la recherche d'équivalences de traduction permet de montrer que la construction d'un repère statique répond à des contraintes

propres au français, qui doit construire un repère (ou une série de repères successifs) auquel(s) rapporter le mouvement, là où l'anglais précise successivement les éléments d'une trajectoire unique (voir Khalifa, 2001 : nous lui empruntons l'exemple ci-dessous, tiré d'une nouvelle de Jane Gardam, *The Weeping Child*, 1996)

(12) a-On the aeroplane she spoke to no one, sometimes looked out of the window and often at her watch, and dropping down and down at last through the bright air to the coconuts and coral (...)

b-Dans l'avion elle n'adressa la parole à personne, elle regardait de temps à autre par la fenêtre, et sa montre, souvent ; et tandis qu'enfin l'avion amorçait sa descente dans l'air ensoleillé, se rapprochant des cocotiers, des coraux (...)

L'exemple (12) a- montre bien que déroulement successif d'une seule et même trajectoire peut se dire en anglais par un seul verbe exprimant la manière de mouvement, complété par plusieurs satellites, ce que ne permet pas le français. Le syntagme prépositionnel « dans l'air ensoleillé » neutralise la trajectoire pour établir un repère spatial qui n'a pas d'équivalent en anglais, où l'expression du fond est très liée à celle de la trajectoire (et donc ici de ses portions successives). Conséquence de cette préférence pour l'encodage d'un repère statique : l'expression de l'état résultant serait aussi préférée à celle de la trajectoire. Ici encore, le français doit choisir alors qu'il existe en anglais des schémas de fusion.

### **Mouvement et buts : l'expression conjointe de la trajectoire et du résultat en anglais**

Nous l'avons vu, la notion linguistique d'événement suppose le passage dynamique d'un état de départ à un état d'arrivée : les événements spatiaux impliquant un déplacement supposent donc aussi un changement d'état. Pourtant, certains mettent en avant la trajectoire en tant que telle alors que d'autres permettent d'exprimer le résultat, ou arrivée au terme de la trajectoire. Pour Slobin et Hoiting (1994) les premiers ne permettent pas de distinguer entre langues à cadre verbal et langues à satellites. Ce sont les événements qui impliquent un franchissement de frontière (ibid : 498) qui posent problème dans les langues à cadre verbal, où manière de mouvement et changement d'état ne peuvent être exprimés conjointement. Pourtant, dans nos exemples français listés en (10) on trouve bien un verbe de manière de mouvement et un syntagme prépositionnel permettant de spécifier la localisation au terme du trajet. Le franchissement de frontière n'est qu'implicite, cependant, et il faut reconnaître que « ?courir hors de la salle » est moins heureux que « sortir en courant », de même que « \*ramper à l'intérieur » / « entrer en rampant ». Qu'est-ce qui, en pareil cas, bloque l'usage d'un verbe exprimant la manière de mouvement en français ? Selon Slobin (1997), le franchissement de frontière est conçu comme un changement d'état en français et, comme tel, implique le recours à un deuxième prédicat. Il semble cependant que l'idée de franchissement de frontière soit trop vague, en particulier pour une langue comme le français (Fortis, 2007), et qu'il faille revenir sur cette seconde prédication qui serait le propre du français.

Pour Aske (1989) la véritable différence entre les circonstants exprimant la trajectoire en français et en anglais est que les seconds sont téléiques alors que les premiers ne peuvent pas l'être. Nos exemples (10) n'en restent pas moins des cas particuliers, puisqu'ils autorisent tous un circonstant temporel téléique :

(10') a-En moins de temps qu'il n'en fallait pour dire 'ouf', il a couru sous le préau se mettre à l'abri.

b-La voiture a glissé dans le fossé en un éclair.

c-La balle a roulé sous la table en une fraction de secondes.

Mais en français, la trajectoire n'est que suggérée (nous y reviendrons) : elle s'efface au profit de l'expression du résultat, alors que certains satellites de la langue anglaise présenteraient cette particularité de pouvoir exprimer conjointement trajectoire directionnelle et télicité. Aske voit ainsi une continuité entre directionnels téliques et constructions résultatives : ce serait précisément cette famille de constructions qui n'aurait pas d'équivalent dans les langues à cadre verbal.

On peut, pour résumer les différences de structuration entre le français et l'anglais ainsi désignées, partir d'exemples de ce que la stylistique comparée appelle "chassés croisés", c'est-à-dire une double transposition mettant en jeu à la fois un changement de catégorie grammaticale et une permutation syntaxique des éléments formant sens (nous empruntons les exemples ci-dessous à Aske 1989 –pour lesquels nous proposons une traduction sommaire, et à Vinay & Darbelnet, 1958)

(13) a-Run out : sortir en courant

b-Drive away : partir en voiture

c-He groped his way across the room : il traversa la pièce à tâtons

Le verbe anglais *run*, *drive*, ou *grop* est rendu en français par des syntagmes prépositionnels qui fonctionnent comme circonstants : *à tâtons*, *en courant*, *en voiture* indiquent la manière ou le moyen. Les particules *out*, *away* et la préposition *across* se traduisent régulièrement par des verbes en français: *sortir*, *partir*, *traverser*. Il en va de même pour les constructions suivantes, qui expriment conjointement mouvement (émotionnel en 14) a- et résultat :

(14)a-Scared to death : mort de peur

b-Break open : ouvrir de force

c-To hit back : rendre les coups

d-To work oneself to death : se tuer à la tâche

On voit qu'il existe en anglais deux types de constructions apparentées : l'expression du déplacement et les constructions résultatives. Ces dernières, illustrées en (14), peuvent en effet être analysées sur le modèle des verbes de mouvement combinés à des particules directionnelles (cf Goldberg & Jackendoff, 2004). Cette analogie révèle qu'il y a en fait, même dans l'expression du déplacement, deux événements et deux prédications (Aske, 1989). Ce n'est donc pas la deuxième prédication qui est le propre du français, mais le degré de compacité : on voit bien dans les solutions de traduction proposées que ce que le verbe exprime en anglais ne peut se dire qu'à la périphérie en français. On peut cependant se demander si tel est toujours le cas : il reste à déterminer si les quelques équivalences que nous avons évoqués précédemment sont si rares, et s'il n'en existe pas d'autres.

### **Le français, langue mixte ?**

Il existe certes des cas d'équivalences entre le français et l'anglais, où le verbe exprime la manière de mouvement et la trajectoire s'exprime à la périphérie, mais nous l'avons vu, ces constructions sont rares et résultent d'une lecture produite par des contextes particuliers. Elles se trouveraient donc dans des énoncés plus marqués, soit du point de vue du registre (plus soutenu) soit par la focalisation sur un élément inhabituel. De plus, ce n'est pas tant

la trajectoire que la localisation finale qui est exprimée par le syntagme prépositionnel, le passage d'un lieu à un autre étant inféré (Kopecka 2009 : 55). De ce fait, dans le cas d'énoncés ambigus, l'interprétation par défaut sera celle d'un changement d'emplacement plutôt qu'un changement de lieu (Sablayrolles, 1995 ; Borillo 1998), et Kopecka (2009 : 59) a bien montré que les constructions combinant un verbe de manière de mouvement et un syntagme prépositionnel à valeur locative en étaient plus fréquentes en français dans l'expression du changement d'emplacement que dans celle du changement de lieu. Nous reviendrons sur cette différence cruciale (chapitre IV) mais notons pour l'instant que nous avons affaire à une différence de conceptualisation qui, si elle peut entraîner des modes de structurations différents (et rend ainsi compte des tendances canoniques à encoder la trajectoire dans un verbe ou dans un satellite), ne se manifeste véritablement que dans la production d'effets de sens différents.

Cependant, du point de vue du mode même de structuration sur lequel repose la distinction établie par Talmy, le français présente une particularité intéressante. Kopecka (2006) a montré que certains verbes gardent la trace de satellites désormais peu productifs, mais néanmoins reconnaissables : elle a isolé un ensemble de préverbes exprimant la trajectoire : qu'elle soit orientée vers la source (*décoller, s'envoler*), vers le but (*accourir*) ou médiane (*survoler, parcourir*). Ces préfixes modifient la dichotomie posée par Talmy d'au moins deux façons. D'abord, ils permettent la fusion, dans le verbe, de l'expression de la trajectoire et de la manière de mouvement (*voler, courir*). D'autre part, les préfixes expriment une valeur temporelle et aspectuelle conjointement à valeur spatiale (Hickman & Hendricks, 2006 : 105 ; Hickmann et al., 2009 : 707). La valeur de but atteint correspond par exemple à une détermination aspectuelle tout autant que spatiale et/ ou temporelle du procès. Kopecka résume ces valeurs en proposant que les préfixes ajoutent au verbe une détermination spatio-temporelle "[French prefixes] determine the spatio-temporal frame of the process expressed by the verb and indicate one of the three phases of motion on the axis of Path: initial (departure from the source), medial (course of the journey) or final (arrival at the goal)." (2006 : 87). Cependant, il nous semble que les autres fonctions traditionnellement attribuées aux préfixes dans le système verbal français (par exemple Corbin, 1997 ; Riegel et al., 1998, cités par Kopecka, *ibid*) n'ont rien de secondaire : ils peuvent permettre de préciser les modalités de l'action, en lien avec le sémantisme du verbe (intensité, comme dans *s'écrier* ou quantité : *élargir, agrandir*) ou ajouter une indication sur la manière qui modifie le sémantisme du verbe (*surprendre, enchanter*). Si l'on retrouve ces dimensions aspectuelles dans certains satellites anglais (cf. par exemple *cry out, speak up, stretch out*) la trajectoire reste une couche de sens à la fois plus centrale et plus distincte du verbe<sup>8</sup> : ainsi par exemple des équivalents partiels de *surprendre*, qui s'ils comprennent cette dimension intensive, expriment la surprise comme le résultat d'une trajectoire métaphorique : *take aback, knock someone's socks off, blow out of the water*.

### L'expression de la trajectoire en français et en anglais

Si la trajectoire est moins fréquemment exprimée en français, ou davantage sous-entendue, faut-il pour autant en conclure que la langue anglaise conceptualise davantage en termes de trajectoire ? Il semble en tout cas que l'on trouve en anglais une conceptualisation différente de la trajectoire, plus dynamique, et peut-être plus proche d'un noyau de sens spatial. D'où certains problèmes de traduction bien connus, qui montrent la nécessité d'étoffements en français, là où l'anglais peut se contenter de particules ou de prépositions : pour traduire

<sup>8</sup> Puisque, nous l'avons dit, les préfixes français entrent dans des composés pleinement grammaticalisés, alors que les combinaisons restent productives en anglais.

« to exits », par exemple, on ne dira pas « vers les sorties », mais « accès aux sorties », la notion d'accessibilité étant tout aussi importante que celle de trajectoire en français, et la trajectoire elle-même étant plutôt conçue comme chemin -Vandeloise l'a bien montré dans son analyse des prépositions (1987b, 1992).

C'est peut-être aussi pour cela que certains moments descriptifs des romans de Nancy Huston ne laissent pas de surprendre.

**« Et il avait posé avec soin sa Louis Lot sur le velours bleu de l'étui ouvert, avant de traverser les tapis du salon et de longer le parquet du couloir<sup>9</sup>. Autour de lui, tout reluisait et rutilait, respirant le bien-être et le bon goût ; les couleurs étaient rouge et brun et or, les textures donnaient envie de caresser, tapisseries murales, meubles en chêne lisse, c'était feutré, raffiné et chaleureux mais – dans le rai de lumière dansaient des millions de particules de poussière – cela avait besoin qu'on l'entretienne. » (1998 : 16)**

Le verbe traverser insiste sur un aspect de la trajectoire qui aurait très bien pu être lexicalisé en anglais (avec « walk across »), mais produit des effets de sens étonnants en français. Les tapis sont conçus comme un obstacle, ou du moins une frontière qu'il faut franchir, une zone distincte par laquelle on passe, comme on traverse la route ou un champ de tir. De même, « longer le parquet » suggère que les lames de parquet constituent un repère indiquant la trajectoire à suivre (pour un personnage dont on suggère l'extrême passivité : il semble presque somnambule), comme on longe les murs ou une ligne au sol. On constate surtout la non-congruence du verbe choisi avec le fond, qui semble trop spécifié : traverser les tapis du salon plutôt que le salon, longer le parquet du couloir plutôt que les murs, pour reprendre quelques collocations fréquentes et pour le moins attendues.

Une autre occurrence du verbe traverser dans un contexte différent semble un peu plus acceptable, peut-être parce que la lecture « passer à travers » est bloquée par l'adverbe « délicatement » ?

**« Quand j'avais six ans, me hissant à tes côtés sur le banc du piano, tu m'as raconté l'histoire du chat de Scarlatti. Un jour, Paula, dis-tu, le chat de Scarlatti a traversé délicatement le clavier du clavecin, posant ses pattes de façon à la fois précise et aléatoire, tous les cinq demi-tons environ, et le musicien a composé une fugue avec la mélodie ainsi produite. Voilà, conclus-tu : ça c'est l'amour. » (1993 : 16)**

Il n'en reste pas moins que le verbe « traverser » en français n'évoque pas tant le passage par une série de points que le franchissement, avec souvent l'idée d'obstacle ou de difficulté.

### Saillance de la manière en anglais ?

L'une des conséquences les plus évidentes de ces différences typologiques est que l'anglais possède un inventaire beaucoup plus grand de verbes lexicalisant la manière (Berman & Slobin, 1994 : 118 ; Slobin, 1996), et que, conjointement, le français est souvent contraint de sous-entendre la manière de mouvement pour éviter d'avoir recours à des circonstants qui alourdissent considérablement l'énoncé. Pour Slobin (2003), cette différence devrait l'emporter sur les distinctions typologiques, et la classification des langues sur un gradient de saillance relative de la manière serait plus à même de refléter les types de conceptualisations préférés par celles-ci. Une telle généralisation enrichit considérablement

<sup>9</sup> Nous soulignons.

les distinctions typologiques et semble capturer un élément important du fonctionnement de la langue anglaise. Elle représente cependant des productions linguistiques fortement contraintes (récits d'enfants produits à partir d'un livre d'images, traductions de romans et articles de presse) et ne permet pas de rendre compte de la diversité des productions spontanées : ainsi Slobin a-t-il été amené à reconnaître que les onomatopées et autres idéophones pouvaient tout aussi bien contribuer à rendre saillante la manière (2004 : 250 & sq.). Au vu de l'emploi fréquent d'onomatopées dans le discours adressé à l'enfant, il n'est donc pas certain que la manière de mouvement soit moins saillante pour l'enfant francophone.

D'autre part, du point de vue de la richesse de la langue, s'il est indéniable que certains schémas de lexicalisation de l'anglais (que l'on peut regrouper sous une seule et même famille de constructions résultatives) permettent d'intégrer davantage d'informations dans l'énoncé, l'on peut aussi remarquer que l'anglais a tendance à réutiliser un nombre fini de verbes de manière de mouvement, en exprimant l'état résultant dans un satellite ou un complément adjectival, là où le français aura recours à de nouveaux verbes, ou à des verbes resémantisés. Par exemple « break open » aura comme équivalents « fracasser », « défoncer » etc. Il n'est pas certain qu'une telle richesse lexicale soit présente d'emblée dans le discours adressé à l'enfant, mais nous y prêterons une attention particulière.

De la comparaison inter-langue, et de sa formalisation récente par Talmy, se dégage donc un double questionnement, deux grandes questions que nous étudierons successivement:

1. La question du locus de l'information, où il s'agira principalement d'analyser verbes et satellites ou autres éléments de la périphérie verbale en français. Quels types de verbes sont employés en français et en anglais? Retrouve-t-on ces différences de structuration très tôt, ou observe-t-on des différences développementales, avec des passages où d'autres types de constructions sont plus fréquents ? Ces questions seront reprises dans les chapitres III et IV.
2. La question de la richesse lexicale relative et des procédés d'enrichissement qui caractérisent la langue cible. Nous l'aborderons surtout en considérant l'expression de la manière de mouvement et son acquisition (chapitre IV).

On le voit, la prise en compte du développement du langage ajoute une dimension aux considérations que nous venons d'exposer, et pose de nouveaux problèmes : nous en reprenons les grandes lignes dans la section suivante.

### **2.2.6. Les apports de la typologie à notre compréhension du développement langagier**

Une fois ces jalons posés, tout le problème est de savoir si ces propriétés de la langue adressée à l'enfant ont un impact sur l'acquisition du langage (et les représentations qui s'élaborent conjointement). Si tel est le cas, cela s'illustrera au mieux dans les choix que font les enfants pour exprimer ce qui pour Talmy constitue l'élément central d'un événement spatial : la trajectoire. Or il est apparu qu'en anglais les jeunes enfants utilisaient des particules, là où les enfants francophones avaient tendance à préférer un verbe, suivant ainsi les schémas de lexicalisation propres à leur langue (Bow & Choi, Hickmann & Hendricks, 2006.) Les études portant sur des récits d'enfants (lecture de livres d'images ou visionnage d'un clip vidéo) permettent de faire ressortir au mieux ces différences, et les changements développementaux qui conduisent à la prise en compte progressive de la complexité de la langue (Berman & Slobin 1994 ; Hendricks 1993 ; Hickmann 2003 ;

Hickmann 2006 ; Hickmann, Hendricks & Roland 1998 ; Slobin 1996 et 2000 ; cités par Hickmann & Hendricks 2006 : 104-105). Nous reprenons ici à grands traits et à titre indicatif les résultats des études antérieures, mais renvoyons le lecteur au chapitre IV pour une analyse détaillée.

**L'expression de la manière** est plus fréquente dans les productions d'enfants anglophones, en particulier pour le déplacement et la posture. En français, dans certains contextes comme par exemple pour exprimer l'attachement, on se focalise cependant plus couramment sur la manière (Hickmann & Hendricks 2006)

**Les moyens linguistiques** sont d'abord différenciés, et leur complémentarité ne se met en place que progressivement. Les premiers verbes et satellites produits sont donc particulièrement intéressants, et il importe de voir comment ces catégories se mettent en place. Par exemple : les enfants français feraient dans un premier temps un usage des satellites assez proche de celui des anglophones (Hickman & Hendricks, 2006 ; Lemmens, 2005), en vertu peut-être de la plus grande difficulté que présentent les verbes pour le jeune enfant (Nelson, 1973, 1995).

**Les changements développementaux** comprennent notamment la surgénéralisation des prépositions et particules, et l'expansion du lexique verbal. Ainsi de la tendance des enfants à utiliser d'abord des satellites et moins de verbes, que l'on observe aussi chez les enfants francophones, mais surtout pour des événements statiques avec la préposition *sur*.

Les enfants anglophones acquièrent plus tôt l'expression conjointe du mouvement, de la trajectoire et de la manière, du fait de l'existence de constructions qui n'ont pas vraiment d'équivalent dans une langue à cadre verbal comme le français.

La typologie a donc permis de repérer un impact précoce et important de la langue adressée à l'enfant, en montrant que les jeunes enfants tiennent compte des stratégies d'encodage propre à leur langue maternelle dès qu'ils commencent à parler, et en intègrent peu à peu les nuances. Cependant, les premiers changements développementaux sont encore bien peu décrits, et il n'est pas certain que l'examen minutieux de suivis longitudinaux d'acquisition précoce ne donne pas des résultats différents :

**« Research with children under 3 years is necessary to determine whether they might go through a stage during which their productions might not conform to the adult pattern at all. » (Hickmann & Hendricks , 2006 : 127).**

En effet, certains travaux (Bowerman, 1982 ; Hickman & Hendricks, 2006 ; Lemmens, 2005) suggèrent l'existence de stratégies relativement indépendantes de la langue adressée à l'enfant, qui définiraient peut-être une spécificité des productions précoces. Pour mieux les comprendre, et pour situer pas à pas la place du mouvement dans l'acquisition du langage, nous interrogeons conjointement ces deux notions dans la seconde partie de ce chapitre.

### 3. L'acquisition du langage en mouvement

Le mouvement semble être une caractéristique centrale des premiers développements langagiers, non seulement parce que parler c'est mettre en mouvement, mais aussi parce que le langage permet d'agir à distance, ce qui explique peut-être que la symbolisation du mouvement n'en soit jamais une reproduction mimétique. Pour exprimer le mouvement, il faut que l'enfant s'approprie le langage, et qu'il choisisse, en « appren

énonciateur » (Morgenstern, 1995) les premières constructions qui lui permettront de faire référence à cet ensemble notionnel. Nous commençons par proposer, sur la base de repères développementaux reconnus (qu'ils soient issus d'observations menées en situation écologique, c'est-à-dire d'enregistrements d'interactions réalisés au domicile, ou en laboratoire) une conception dynamique de l'acquisition du langage. Se pose alors la question de savoir à partir de quel(s) ensemble(s) théorique(s) nous serions plus à même d'en rendre compte. Après avoir proposé une réflexion sur le rôle et l'impact des outils théoriques qui visent à expliquer ces développements successifs, nous présentons et discutons les deux champs principaux dans lesquels s'inscrivent les recherches actuelles. Pour mieux situer notre travail au sein du second champ, souvent appelé constructionniste, nous présentons deux points de débat (le premier porte sur le statut des variations observées, le second, sur l'apprentissage statistique) à partir desquels se dessine une définition de notre objet d'étude : les productions langagières de tout jeunes enfant, telles qu'il nous est donné de les observer dans un cadre interactionnel familial. Enfin, nous abordons les hypothèses liant perception, cognition et langage : à supposer qu'il existe un lien entre les premières expériences motrices et les premières évocations langagières qui s'y rapportent, l'expression du mouvement pourrait bien avoir un rôle fondateur dans l'acquisition du langage.

### 3.1. Premiers développements : mouvements vocaliques perçus puis produits

---

**« *It thus takes many years of daily interaction with mature language users for children to attain adult-like skills, which is a longer period of learning with more things to be learned –by many orders of magnitude- than is required of any other species of the planet.* » Tomasello (2003 : 2).**

Il faut plusieurs années, et des apprentissages innombrables, pour qu'un enfant devienne un locuteur compétent de sa langue maternelle. De plus, l'acquisition du langage commence très tôt, puisque le fœtus est sensible à la voix dès six ou sept mois. Afin de donner un aperçu des premiers développements langagiers, voici quelques repères indicatifs, qui restent descriptifs et jamais prescriptifs, même s'ils sont le résultat d'études scientifiques menées sur des cohortes de nourrissons. Et si les grandes étapes esquissées ici correspondent à des développements successifs, ceux-ci peuvent cependant varier, se télescoper, ils peuvent même faire l'objet de « régressions » (pour reprendre le terme anglais utilisé par D.Snow, 2006, en laissant de côté les connotations différentes qu'il peut avoir en français) au contact de nouveaux acquis ou d'environnements linguistiques différents (Hyltenstam & Viberg, 1993, Snow 2006)

#### 3.1.1. Perception et production

Sur le plan perceptif, on sait aujourd'hui que bien avant la naissance, l'enfant reconnaît et manifeste une préférence pour la voix de sa mère, et que dès le quatrième jour, un bébé distingue sa langue maternelle d'une langue étrangère (de Boysson Bardies, 1996). Il manifeste aussi une sensibilité aux indices prosodiques (rythme, durée, hauteur) et aux contrastes phonémiques.

Les premières productions vocales évoluent elles aussi très vite : les cris du nouveau-né, d'abord produits par une contraction spontanée, acquièrent grâce à l'interprétation qu'en fait l'adulte une fonction d'appel, puis se différencient en marques d'étonnement, ou de

satisfaction. Au bout de cinq à six semaines, le bébé se met à roucouler après avoir été nourri, il gazouille en se réveillant.

**« Sur tous ces points, on peut souligner avec J. S. Bruner l'importance certes, d'une communication utilitaire, mais aussi, inversement, celle d'une activité qu'on peut appeler jeu ou source de plaisir, ainsi que l'imitation comme source propre de satisfaction et le fait qu'on va " de la communication au langage " et non pas le contraire. » (F.François, 1977 : 31).**

Les développements ultérieurs vont de pair avec celui des interactions de l'enfant avec son environnement. Entre 3 et 8 mois, le bébé commence à se tenir assis, il suit son environnement du regard plus ou moins facilement, ses mains saisissent et lâchent des objets, il reconnaît les visages et les émotions. Le babil augmente et présente une grande diversité : reprise en écho de certaines syllabes, ré duplications, qui permettent une exploration du système syllabique de la langue. L'enfant produit alors des enchaînements complexes qu'un adulte a bien du mal à imiter. D'une manière générale, l'enfant manifeste très tôt une étonnante capacité d'imitation de tous comportements vocaux (hauteur de voix, durée des vocalisations peu à peu contrôlée) qui va s'enrichir et se préciser régulièrement. Mais il articule aussi des sons qu'il va bientôt perdre : chez les francophones, il est fréquent d'entendre le /r/ très tôt (les premiers *arheu*, avec des sons glottaux, souvent dans les premiers mois) puis de voir un enfant le perdre jusqu'à plus de deux ans (Boysson-Bardies, 1996).

Ensuite le babil décroît, la variété n'est plus la même. Elle se restreint à quelques alternances consonne voyelle qui correspondent à une exploration systématique des combinaisons syllabiques de la langue maternelle. Les contours mélodiques, eux aussi, ressemblent de plus en plus à ceux de la langue qu'on adresse à l'enfant. Il comprend certains énoncés en contexte. Et ce sont les premiers mots qui arrivent.

Des travaux récents ont souligné la continuité entre babillage et premiers mots, contredisant ainsi les hypothèses de Jakobson (1968) qui faisaient de la distinction des contrastes phonologiques le trait distinctif des productions langagières. On constate tout d'abord que le babillage continue alors même que l'enfant a déjà commencé à produire des mots, et cela jusqu'à l'âge de deux ans ou deux ans et demi (Robb, Bauer & Tyler, 1994). De plus, des similitudes ont pu être repérées entre les séquences sonores produites dans le babillage et celles qui constituent les premiers mots (Oller et al. 1976, Elbers et Ton 1985). Enfin, l'enfant qui babille se sert déjà de contours intonatifs qui marquent ses premières requêtes ou rejets (Clark, 2003 : 103), ce qui montre bien que le babillage n'est pas uniquement une activité ludique et exploratoire. Ce constat nous invite à penser le « mot »<sup>10</sup> comme unité sensorielle et sonore, dont la production est une construction graduelle.

### **3.1.2. La référence et les premiers mots : mettre en relation forme linguistique et sens**

Les mots sont d'abord appréhendés comme des formes sonores, que l'enfant sait reconnaître et mémoriser dès 7 mois (Jusczyk & Aslin 1995) avant de s'intéresser à leur dimension référentielle. Avec la compréhension assez précoce de certains mots ou énoncés en contexte, l'association son/sens (ou signifiant/signifié) commence à se mettre en place, mais elle est d'abord étroitement liée à une situation, à la présence de certains objets ou

<sup>10</sup> Nous avons gardé le terme de « mot » qui correspond aux travaux cités ici, mais auquel les théories basées sur l'usage ont très justement suggéré qu'il faudrait substituer celui de « construction » : cette suggestion nous semble d'autant plus pertinente que le découpage en mots est loin d'être toujours la règle dans les premières productions langagières.

événements. La question de l'accès au sens, qui est au cœur de notre compréhension de l'acquisition lexicale, se prête difficilement à des réponses qui lèvent entièrement le mystère. On le voit bien à travers la parabole de Quine (1960) qui nous interroge sur notre compréhension d'une langue qui nous serait totalement étrangère : supposons qu'un locuteur s'exclame « gavagai » en voyant passer un lapin, on pourrait formuler l'hypothèse raisonnable qu'il désigne le lapin, mais il se peut aussi qu'il parle de la couleur, de la forme, ou de l'activité de l'animal. Il en va de même pour le traitement que font les enfants des formes sonores perçues : tout au plus pouvons-nous postuler l'existence de quelques grands principes opératoires pour mettre en correspondance le son et le sens – désignation du tout plutôt que de parties ou propriétés, les mots différents ont des significations différentes (Markman, 1989, 1992).

Les compte-rendus parentaux (Fenson, L., et al. 1993, Kern 2006 pour l'adaptation française) donnent des indications riches et assez fiables sur l'ensemble du développement communicatif de l'enfant de 8 à 30 mois, et permettent notamment d'évaluer la compréhension précoce d'items lexicaux. Sur un échantillon de 1211 sujets francophones répartis en 621 filles et 590 garçons, Hilaire, Kern et al. (2001) ont dégagé trois groupes appariés en fonction du nombre de mots compris : sur les 414 items proposés, les 8-9 mois qui comprennent en moyenne moins de 50 mots, les 10-11 et 12 mois qui en comprennent entre 50 et 100 mots, et enfin, les 13 mois et plus dont les scores sont entre 100 et 200 mots. Mais ces mots qu'ils connaissent, les enfants ne les produisent pas tout de suite : les auteurs s'accordent sur un décalage de 4 à 5 mois (Benedict, 1979 ; Menyuk, 1994) qui montre que le passage de l'un à l'autre n'a rien d'évident.

Sur le plan biomécanique, la *boucle audio-phonatoire* désigne le passage de la perception à la production des sons perçus. Ainsi les phénomènes de réduplication (sorte d'écho du discours adressé) s'apparentent à un entraînement phonologique, mais ils ne semblent pas constituer une étape nécessaire dans cette boucle, puisqu'on ne les retrouve pas chez tous les enfants. Ce serait plutôt un style d'acquisition, comme le suggère de Boysson-Bardies (1996).

Du point de vue de l'activité de l'enfant, on observe qu'il produit d'abord des formes stables en relation avec des situations, puis qu'il devient capable de généraliser ces usages et de les détacher de ces situations particulières -avec, souvent, des phénomènes de « sur généralisation » qui consistent par exemple à nommer « chien » tous les animaux. Les enfants associeraient donc les premières formes produites à des événements ou situations globales, à partir desquelles ils détacheraient progressivement des représentations (Nelson, 1985 ; Barrett, 1986), et cet ancrage situationnel va bien dans le sens d'un lien entre premières productions langagières et mouvement, conceptualisé comme événement (cf. supra, 2.2.2).

Mais qu'est-ce qui permet à l'enfant d'apprendre que les mots font référence à des choses, des personnes ou des événements ? Il faut d'abord que les objets puissent être localisés et reconnus comme séparés : l'enfant qui sait désigner sait agir sur les objets à distance. En désignant un objet, il l'isole symboliquement des autres, en même temps qu'il lie des représentations nouvelles à celles qu'il a gardées en mémoire. Il y a cependant bien plus que cela dans les premières désignations, qui s'opèrent chez presque tous les enfants grâce à un geste de pointage. Le pointage marque probablement l'étape la plus fondamentale : celle qui consiste à signifier quelque chose pour quelqu'un d'autre, à attirer l'attention de l'autre sur un objet d'attention commune. Ce partage d'attention, ou triangulation, se met en place très tôt. Mais c'est seulement vers un an, lorsque l'enfant pointe pour désigner ou demander quelque chose, qu'il initie le partage et montre par là

qu'il intègre à ses représentations la perspective de l'autre. C'est ce que Tomasello appelle la « *révolution socio-cognitive* » des 9 mois (1995 : 175) : les premières désignations et demandes gestuelles sont la trace de ce que l'enfant comprend et perçoit son entourage comme autant d'agents doués d'intentionnalité. Bien plus, en pointant l'enfant met en place un « *lieu commun de discours et d'échange* » (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002) un véritable thème conversationnel. En ce sens, le pointage est un geste spécifiquement humain, et de par les opérations cognitives et symboliques qu'il suppose, il articule déjà geste et langage. Tomasello suggère d'ailleurs que le langage ne soit pas autre chose qu'une forme particulière de cette aptitude au partage d'attention :

**« *Language is nothing more than another type –albeit a very special type- of joint attentional skill; people use language to influence and manipulate one another's attention.* » (2003 : 21)**

Et des études récentes montrent que pour bien comprendre le fonctionnement de ce geste, qui peut-être tantôt déclaratif, tantôt impératif, il faut en intégrer la dimension multimodale (Leroy, Mathiot & Morgenstern, 2009) : en effet, le geste comprend aussi la direction du regard en fonction des configurations toujours particulières de l'environnement, et il intègre parfois des productions vocales aux courbes prosodiques variables.

### **3.1.3. Pour une conception dynamique de l'acquisition du langage**

Nous espérons avoir donné, en creux, un aperçu de la dimension dynamique des premières acquisitions. Dynamisme qui est d'abord celui de l'enfant qui apprend, et entre ainsi dans des routines motrices (contrôle articulatoire) tout autant que langagières (sociales, pragmatiques). Il apprend par exemple que les premières constructions qu'il repère (mots ou groupes de mots non encore segmentés), ces complexes sensoriels, moteurs et sémantiques, constituent l'unité d'action adoptée par la communauté des locuteurs qui l'entourent (Bottineau, 2008).

Dynamisme des situations d'apprentissage, dont nous avons souligné la dimension interactive : l'enfant est toujours l'un de ces acteurs, et il apprend très tôt à se positionner en fonction de ses co-énonciateurs et de la situation d'interlocution. Ces ajustements permanents sont peut-être en partie responsables des variations observées non seulement d'un enfant à l'autre (cf. infra, 4.2.1, et chapitre II), mais aussi chez un même enfant lorsque les contextes varient (Choi, 2000 ; Turkay, Kern & Rossi, 2008). L'acquisition du langage n'est donc pas linéaire, elle désigne un ensemble de phénomènes variables, mouvants car toujours susceptibles d'être remis en cause.

Dynamisme, enfin, de l'environnement même dans lequel l'enfant se développe : on peut ainsi suggérer que les premières acquisitions soient ancrées dans l'attention particulière que prête l'enfant aux éléments saillants d'un monde en mouvement (Werner & Kaplan, 1963: 164 ; Spelke, 1998; Landau & Zukowski, 2003; McCune, 2006). A titre d'exemple, une étude de Werker, Cohen, Lloyd, Casasola & Stager (1998) a montré à partir d'une tâche d'apprentissage associatif que les enfants de 14 mois appliquaient les mots entendus aux éléments en mouvement plutôt qu'aux choses statiques. Nous reviendrons sur ce point afin de préciser les implications possibles d'un tel ancrage (chapitre III).

Ce dynamisme que nous soulignons s'apparente à la proposition holistique et antiréductionniste de McNeill (2005 : 4) qui, dans la lignée des travaux de Vygotsky, se veut ancrée dans l'action et dans l'expérience du monde :

***"To cope with signs is not to cope just with them but also with the whole interconnected pattern of activity in which they are embedded" (2005: 100)***

McNeill remarque que cette dimension dynamique n'a été que bien peu prise en compte dans la perspective saussurienne, qu'il dit statique, et dont il souligne qu'elle a influencé la plupart des travaux de linguistique et de psycholinguistique du vingtième siècle (2005 : 63). L'analyse linguistique, qui consiste peut-être avant tout à distinguer des niveaux et à catégoriser, nous éloigne-t-elle alors de ces dimensions primordiales ? Nous donnons dans ce qui suit un aperçu de ce que les théories linguistiques peuvent contribuer à l'étude de l'acquisition du langage, afin de voir si (et le cas échéant, comment) elles modifient notre questionnement.

### 3.2. Expliquer, ordonner : le langage de l'enfant au prisme de la théorie linguistique

---

***"In studying the development of children's speech, what we find in our data is heavily influenced by what we expect to find on the basis of our theoretical preconceptions. In fact, how we handle the data of children's speech typically reflects the techniques we have already developed for handling linguistic data in general, especially data from normal adult speech. " (Peters 1977 : 560).***

La théorie linguistique distingue des niveaux d'analyses qui sont découverts et appris ensemble par l'enfant. Il est donc important de préciser d'emblée le statut de ces distinctions : elles ne disent *a priori* rien de la façon dont l'enfant entre dans la langue, elles n'ont certainement aucune pertinence cognitive, mais nous allons voir en considérant deux d'entre elles qu'elles sont pour le chercheur des outils heuristiques importants. Elles nous intéressent particulièrement ici en tant qu'elles constituent autant d'articulations potentielles entre langage et mouvement. Si par exemple il existait une correspondance entre l'apprentissage de certaines catégories grammaticales et l'expression du mouvement, ce serait le raccourci le plus rapide entre perception et langage (Miller & Johnson-Laird 1976 : 83). Nous voulons ici montrer les limites de telles correspondances, et ce faisant en découvrir d'autres. L'objet de ce qui suit est donc de mettre l'accent sur certains points qui ont retenu toute notre attention dans l'analyse des données.

Nous partons de questions fondamentales pour l'étude du développement du langage et montrons à quels types de découvertes (et de problèmes éventuels) elles conduisent, avant d'examiner les deux grands paradigmes théoriques qui s'attachent à les expliquer. Nous verrons alors que l'un se prête mieux que l'autre à la prise en compte de la dimension dynamique qui nous occupe.

#### 3.2.1. La prosodie : "régressions" et apprentissage multimodal

**« La prosodie d'une langue ne s'enseigne pas, elle se transmet » Cabrejo-Parra, 2004.**

Les travaux sur l'acquisition précoce de la prosodie sont relativement récents, et restent peu nombreux au regard de ceux qui portent sur le niveau segmental : aspects lexicaux ou syntaxiques, par exemple. Comme l'explique Konopscynski (2000), des jalons ont été posés depuis plus de trente ans par des auteurs qui soulignaient l'importance de la prosodie dans le développement communicationnel et faisaient l'hypothèse d'une acquisition précoce des patrons prosodiques, leur attribuant non seulement une fonction expressive mais aussi des fonctions proprement linguistiques (Crystal, 1973, 1979, Bruner, 1975, Konopscynski, 1976). Cependant aucun travail empirique important n'avait été entrepris à l'appui de ces hypothèses, et ce n'est qu'à la fin des années 1980 que les méthodes instrumentales se

sont développées et ont permis d'approfondir ces questions (Furrow et al. 1990 ; Marcos, 1987 ; Robb et Saxman, 1990 ; Chalumeau, 1994 ; Snow, 1997).

Cette dimension nous intéresse tout particulièrement car elle semble lier les débuts du langage à un intérêt pour le mouvement : l'enfant perçoit et produit d'abord la composante mobile du langage, celle qui se compose de variations de hauteur et de durée, déterminant des régularités mais aussi des zones de saillance.

Sur le plan perceptif, la sensibilité du nourrisson à ces variations de durée et de hauteur, ainsi qu'aux pauses, pourrait servir d'indice pour la segmentation (Christophe et al. 1994), et donc pour les apprentissages ultérieurs. Dès six mois, on remarque aussi que les contours mélodiques produits par l'enfant se stabilisent et sont de plus en plus influencés par la langue maternelle. Vers 9 mois, le bébé sait reproduire la configuration mélodique spécifique des énoncés interrogatifs, énonciatifs, exclamatifs, ainsi que celle des appels et des ordres : avant les premiers mots, son langage babillé contient déjà les caractéristiques rythmiques et intonatives de sa langue maternelle (Konopczynski, 1990).

Mais on observe ensuite une évolution qui n'est pas régulière (Snow, 2006) car la prosodie se réorganise avec la mise en place du langage et les changements développementaux importants qui se font entre 9 et 18 mois. Les « régressions » temporaires qui peuvent se manifester alors recouvrent par exemple la disparition momentanée d'inflexions ou de formes irrégulières que l'enfant produisait comme items isolés : elles correspondent à la compréhension progressive des règles (Ferguson & Farwell, 1975 ; Bowerman, 1982 : 322). Vers le seizième mois, la rythmique spécifique de la langue maternelle est stable et les schèmes prosodiques désormais établis (l'allongement final du français se met en place entre 13 et 16 mois) peuvent accueillir des structures syntaxiques de plus en plus complexes (Konopczynski 1999 : 68). Cette stabilisation va dans le sens d'une simplification dont certains auteurs observent les premières manifestations dès les premiers mois de la période « charnière » : entre 10 et 12 mois (Dodane et Martel, 2008).

Cependant, à la différence du vocabulaire, de la morpho-syntaxe ou de la phonologie (Bernicot, J., Salazar Orvig, A., Veneziano, E., 2006 ; Leroy, Morgenstern & Caët, sous presse), il semble que ces courbes intonatives ne fassent pas l'objet de corrections explicites dans le discours adressé à l'enfant : aucune recherche ne le montre en tout cas à ce jour. Elles s'institueraient plutôt dans un accordage précoce réciproque, où les productions de l'enfant qui très tôt imite les contours intonatifs entendus, sont reprises par la mère qui à son tour en copie les contours (accordage de hauteur et de fréquence fondamentale). Des travaux récents ont montré des dysfonctionnements de cet accordage chez l'enfant autiste, et leur impact sur le développement linguistique et communicationnel (Masson, 2010) : la multimodalité fonctionnerait donc comme un premier cadre interactionnel dans lequel le nourrisson se montre capable de prendre en compte et de comprendre les mouvements vocaliques mais aussi ceux qui constituent les mimiques de son interlocuteur. Il y aurait donc bien une compréhension fine et riche du mouvement au cœur des premiers développements langagiers.

Les caractéristiques du langage adressé à l'enfant évoluent ensuite avec l'âge, et c'est par ce jeu mélodique, cette mise en mouvement exagérée du langage, que s'opère la transmission : « *more than a melody, it's a real tutorial and they [the mothers] didn't even know they were doing it* » (Kuhl et al. 1997). Or si les mères ne reconnaissent pas immédiatement cet usage bien particulier de la prosodie dans les énoncés qu'elles adressent à l'enfant, celui-ci manifeste très tôt et jusqu'à 19 mois une nette préférence pour ces énoncés modulés, qu'il saura même utiliser pour s'adresser à des enfants plus jeunes ou à ses peluches. L'hypothèse d'un recours précoce à la prosodie dans l'acquisition

d'une langue maternelle expliquerait aussi la relative difficulté d'apprentissage d'une langue seconde :

**« Compte tenu de l'antériorité de la prosodie sur les autres dimensions du langage et de la façon dont les processus se spécialisent au cours de l'acquisition, une des difficultés pour l'apprentissage tardif d'une langue seconde pourrait provenir de la capacité décroissante du système à utiliser la prosodie en priorité, avant de porter attention au niveau segmental » (Bertoncini et De Boysson-Bardies, 2000 : 106).**

Or cette priorité accordée par le jeune l'enfant au suprasegmental rejoint la place centrale du mouvement dans l'acquisition du langage : l'enfant reconnaît des traits saillants, des éléments mélodiques qui « bougent » exagérément dans le langage qui lui est adressé, et le jeu mélodique qu'il saura ensuite mimer s'apparente à d'autres formes de mime sur lesquelles nous reviendrons.

Contentons-nous de souligner, pour finir, l'importance des travaux sur le développement prosodique, qui montrent la nécessité de considérer ensemble plusieurs niveaux d'analyse afin de rendre compte de la dimension multimodale de l'acquisition d'une langue maternelle (Konopczynski, 2000). Ainsi par exemple, certains auteurs ont constaté que la prosodie jouait un rôle fondamental dans l'émergence de la syntaxe :

**« Au moment où l'enfant commence à combiner deux mots, c'est-à-dire vers 18-20 mois, c'est la prosodie qui lui permet de créer des liens entre ces deux mots » (Konopczynsky, 1991).**

Dans les premières combinaisons, ce n'est pas l'ordre des mots mais l'emplacement des pauses et les contours mélodiques qui jouent le rôle de marqueurs syntaxiques (Konopczynski et Tessier, 1994 : 174). Ces contours fonctionnent comme des moules ou schèmes prosodiques (Konopczynski et Tessier, 1994 : 172) qui se mettent en place très tôt.

On le voit, une conception dynamique de l'acquisition du langage doit rendre compte des interactions constantes entre plusieurs ordres de phénomènes, et au sein de ceux-ci, la prosodie fait le lien entre la composante motrice du langage et l'attention particulière que prête l'enfant à tout ce qui est en mouvement. Nous dissociions ici ces niveaux pour les besoins de l'explication, mais nous les avons analysés ensemble lors du codage des données et nos résultats montrent l'importance du suprasegmental dans les premières acquisitions, en compréhension comme en production (chapitre V). Il sert à repérer les éléments saillants, mais aussi à établir une première syntaxe : nous analysons dans ce qui suit le développement des premières combinaisons, qu'il nous faudra prendre en compte au sein des premières formes d'expression du mouvement.

### **3.2.2. La syntaxe : expliquer les premières combinaisons**

La syntaxe désigne les principes et les règles régissant l'organisation de l'énoncé : les liens entre ses différents constituants peuvent être marqués par l'ordre des mots, et/ou par la morphologie. S'intéresser à l'apprentissage de la syntaxe d'une langue maternelle revient donc d'abord à considérer les premières combinaisons présentes dans les énoncés enfantins et leurs modes de structuration successifs. C'est cet intérêt proprement linguistique pour les premiers types de structuration de l'énoncé qui a permis de mettre en lumière une étape importante de l'acquisition du langage : le moment où l'enfant commence à combiner plusieurs termes. On situe en général cette étape vers le milieu de la deuxième année, au moment où l'on observe aussi une « explosion lexicale » (accélération du rythme d'acquisition du vocabulaire après les premiers 50 mots).

On observe dans un premier temps des modes d'articulations entre unités qui ne sont pas à proprement parler syntaxiques, au sens où il n'y a en apparence pas de procédé spécialisé de mise en relation. Les chercheurs ont cependant souligné l'existence d'une continuité entre ces « grammaires à deux termes » (François, 1977) et la syntaxe. En analysant les premiers modes de structuration des énoncés (qu'il s'agisse de combinaisons de mots ou d'articulations mot + geste) on peut distinguer trois grandes étapes précédant et construisant l'accès à la syntaxe (Tomasello & Brooks 1999).

1- Les holophrases (de Laguna, 1927) ou énoncés à un mot : l'enfant utilise un seul mot ou symbole linguistique pour parler d'une scène vécue. Par exemple :

<b>Théotime (1;06) cherche un livre</b>	
Théotime:	caché!
%pho:	tise:
Théotime soulève les guirlandes	
La mère:	oh la la!
La mère:	il était caché dans les papiers cadeaux!
<b>Jeu libre dans la chambre de Théotime (1;11)</b>	
Théotime:	coccinelle [/] coccinelle.
%pho:	lel lel
La mère:	ah, tu veux la coccinelle?
La mère:	voilà!
<b>Séquence 1 : Deux énoncés holophrastiques de Théotime</b>	

On voit que le choix des marqueurs utilisés de manière holophrastique n'est pas anodin : dans le premier cas l'agent (le livre, auquel on prête un degré d'agentivité suffisant pour qu'il puisse se cacher) est effacé au profit de l'action, dont on met en avant le résultat ; alors que dans le deuxième exemple l'enfant se focalise sur l'objet de sa demande.

2- Les pivots (Braine, 1976) : combinaisons sans syntaxe, marquent ensuite un début de distribution des différentes composantes d'une scène sur des éléments lexicaux distincts : par exemple ici la possession et la localisation.

**Théotime (2 ans) explore la maison.**

Théotime: balayette Amélie [/] Amélie.

%pho: emajɛt em ameli ameli

Théotime s'éloigne avec une pelle et une balayette.

La mère: c'est celle d'Amélie celle-là oui.

**(2) Au goûter, la mère de Théotime (2;00.15) beurre sa brioche**

Théotime: beurre [/] beurre yy.

%pho: bœʁ bœʁ ɛ:

Théotime: encore ici.

%pho: œ̃kœʁ isi:

La mère: encore où? •

Théotime: là.

%pho: la

La mère: tiens.

**Séquence 2 : Premières combinaisons exprimant la possession et la localisation**

Danon-Boileau & Morgenstern (2009) ont montré qu'il existe une continuité entre ces deux étapes, non pas au sens où il y aurait une relation prédicative implicite dans les holophrases (comme le proposait de Laguna) mais parce que la prédication se construit d'abord en dialogue, à travers les reprises et étayages adultes qui déjà associent un thème ou sujet implicite aux énoncés de l'enfant. Il faut donc accorder une attention particulière, dès les premières productions, aux reformulations proposées par les mères, et à ce qui est repris par l'enfant.

3- Les constructions « figées » mais avec début de marquage de rôles syntaxiques

<b>Théotime (2 ;03) et sa mère jouent au petit train.</b>	
La mère:	prends les [/] les wagons!
Théotime:	où les wagons?
%pho:	ulevagō
La mère:	les wagons là-bas là.
Théotime se met à chougner.	
Théotime:	+< non.
%pho:	nā:
Théotime:	pas [/] pas [?].
%pho:	papa
Théotime:	non.
%pho:	nā:
Théotime:	pas les wagons.
%pho:	palevagō
Théotime:	veux pas wagons moi.
%pho:	voepavagō ma
<b>Séquence 3 : Premières constructions</b>	

Nous avons présenté ici un type d'approche<sup>11</sup> qui montre que l'étude de l'évolution du langage sous l'angle de la syntaxe permet de dégager des étapes et d'apercevoir une continuité au sein des premières productions langagières. Cette continuité nous intéresse particulièrement, car elle est liée à la mise en mots d'événements, dont une partie au moins peut être analysée en termes d'événements spatiaux, mettant en jeu le mouvement. La référence au résultat dans des énoncés comme holophrastiques comme « caché » implique un changement d'état, donc un déplacement (littéral ou métaphorique). Et si les énoncés holophrastiques permettent aussi à l'enfant de désigner et de nommer des objets immobiles, comme la coccinelle dans l'exemple suivant, il est remarquable que ce sont les termes qui ne désignent pas des états ou choses stables mais des changements et/ou résultats qui servent de pivots. Les débuts de la prédication sont ainsi liés à la prise en compte, dans l'ordre du symbolique, d'un monde en mouvement. Bruner propose même que la prédication commence lorsque l'enfant joue à appliquer au même objet différentes actions, ou transfère une même action à des objets différents : il appelle ces jeux des « précurseurs de prédication » (1983 : chapitre 5).

<sup>11</sup> que l'on peut qualifier de constructiviste, nous y revenons dans ce qui suit.

D'autre part, les premières combinaisons constituent des constructions non canoniques qui souvent n'ont pas été prises en compte dans l'analyse des premières formes d'expression du mouvement. L'un des objectifs de ce travail sera de montrer si elles correspondent à un moment charnière : il se pourrait par exemple que les contraintes de la langue cible y soient moins prises en compte que celles énoncées ci-dessus, correspondraient alors à des déterminants généraux, sinon universels ?

Notons, pour finir, que parler de prédication, puis de constructions appelées à devenir peu à peu productives, plutôt que de dire, par exemple, qu'une opposition verbo-nominale est entrain de se mettre en place, n'est pas neutre. Cela revient à considérer la mise en place de fonctions syntaxiques sans suggérer que l'enfant dispose d'une première forme de catégorisation noms/verbes. Pourquoi prendre cette précaution ?

### 3.2.3. Catégorisation ?

S'il nous a semblé bien difficile de donner un aperçu de ce que peut-être l'analyse linguistique de productions enfantines en s'en tenant aux catégories classiques, c'est que l'usage même de ces catégories est problématique, en particulier quand il s'agit des premiers énoncés combinant plusieurs termes (Slobin 1985, Clark 2003). On peut certes choisir de s'en tenir à un découpage en fonction des catégories morphosyntaxiques adultes : c'est probablement l'analyse la plus "naturelle", si l'on considère que c'est d'abord en fonction de ces critères que les adultes interprètent les énoncés produits par l'enfant (Parijsse & Le Normand, 2000). L'usage d'une telle interprétation dans de nombreux travaux suggère aussi qu'elle soit opératoire : on peut ainsi accepter, comme le proposent Bates et al. (1994 : 90) que les catégories adultes ou "parties du discours" constituent d'excellentes variables indépendantes.

Nous essayerons dans ce qui suit (chapitre III), de montrer jusqu'où on peut aller avec ce type d'approche, mais l'on peut d'ores et déjà mentionner deux limites évidentes. D'abord, un tel découpage peut revenir à supposer acquises, et surtout productives, des catégories qui ne le sont certainement pas encore. Tout au plus peut-on dire que les enfants savent déjà faire la différence entre noms et verbes : dès 14 mois, les enfants francophones se serviraient d'indices comme la présence de déterminants pour distinguer les éléments nominaux (Shi & Cyr, 2008) et les enfants anglophones feraient de même à 18 mois (Kedar et al 2006, Zangl et Fernald 2007)<sup>12</sup>. Ces résultats expérimentaux montrent certes que les enfants tiennent compte de certaines caractéristiques de l'input (Bates et al. 1994), mais ils ne confirment en rien l'existence d'une catégorie de noms, ni a fortiori de verbes. Olguin et Tomasello ont testé la productivité de nouveaux verbes chez des enfants de 22 à 25 mois et concluent que même à 25 mois, la catégorie de "verbe" ne peut pas être considérée comme productive (Olguin & Tomasello, 1993).

D'autre part, et surtout : ce type d'analyse conduit presque inévitablement à la création de ce qu'Ann Peters (1977 : 561) appelle une "classe résiduelle", qui peut remettre en cause le découpage en fonction de la langue cible adulte, et en particulier le présupposé suivant :

***“We have assumed that it is appropriate to analyse the child's speech into the same kinds of units and levels into which we have found it profitable to analyse adult speech. Thus we look for distinctive features, phonemes, morphemes, words, immediate constituents etc.”***

<sup>12</sup> La différence entre noms et verbes est souvent masquée en anglais (en l'absence de marquage morphologique du verbe) et les paires noms/verbes identiques sont plus fréquentes qu'en français (Nelson, 1985 : 224).

Un tel découpage conduit en effet à laisser de côté de nombreuses productions que l'on jugerait inintelligibles ou trop difficiles à analyser, et à négliger par conséquent les stratégies globales d'acquisition (ibid, p.562).

Nous préférons donc considérer les marqueurs qui sont utilisés, pour rester au plus près des productions de l'enfant, et les analyser d'abord sur la base de leur fonction en discours (Bates & McWhinney, 1979 ; 1989), afin de ne pas suggérer l'existence de classes dont les premiers énoncés ne portent aucune trace. C'est lors d'une première étude prenant pour point de départ l'une de ces classes : les premières "prépositions" chez des enfants francophones et anglophones (Kochan, A., Morgenstern, A., Rossi, C. & Sekali, M., 2007) que ce type de problème nous est apparu. Citons simplement ici le premier, et peut-être le principal, des problèmes rencontrés : il n'y a pas de relation biunivoque entre les catégories adultes et l'usage que font les tout jeunes enfants de marqueurs qui, en théorie, appartiennent à ces catégories (Bates et al., 1994 :

89 & sq). On observe plutôt des phénomènes de re-catégorisation, qui permettent par exemple à un adjectif de fonctionner comme nom d'objet : « *For exemple, detailed case studies have shown that a given child may use the adjective "hot" as a name for stoves, lightbulbs and other heat-bearing objects. "Pretty" may function as the name for jewelry, flowers and buttons.* » (ibid., p.90)

De la même manière, dans les premiers énoncés à un puis plusieurs termes, il est très difficile de savoir si le marqueur utilisé par l'enfant est une préposition ou un adverbe. Le critère syntaxique qui veut que la préposition régisse un élément nominal, alors que l'adverbe modifie un élément verbal, ne fonctionne pas bien, car les premières productions sont très souvent elliptiques. Un enfant qui dit (15) a- peut ainsi avoir voulu dire b- (où *on* est une préposition) ou c- (où *on* est une particule):

(15)a- Put on this

b- Put it on this/there

c- Put this on

En français ces usages elliptiques conduisent aussi à des emplois non canoniques de prépositions, comme par exemple:

(16)Mettre dans

On voit que Marie fait un usage adverbial de la préposition *dans*, sans pour autant utiliser *dedans*. Ainsi si le découpage en catégories adultes permet de repérer tout ou partie de ces phénomènes, il n'en reste pas moins que les premières prépositions ne constituent pas un paradigme productif en tant que tel chez le jeune enfant : elles permettent, au mieux, de délimiter les « frontières floues » (« fuzzy boundaries », Zadeh, 2004) d'une catégorie en construction. La distinction entre lexique et grammaire montre ici ses limites, à l'épreuve du langage de l'enfant : on voit alors que celle-ci peut certes avoir un « intérêt technique », mais qu'elle n'a pas de véritable « *fondement théorique* » (Culioli, 1999 : 165). L'analyse linguistique qui restera au plus près du fonctionnement de la langue partira donc des marqueurs (ou forme linguistique considérée comme marqueur d'opérations) : « *le concept de marqueur [...] exclut toute séparation radicale entre lexique et grammaire. Il n'existe pas de catégorie grammaticale sans composante lexicale, de même qu'il n'existe pas de lexique qui ne comporte pas de propriétés formelles d'ordre grammatical. Bref, toute grammaire est grammaire lexicale.* » (ibid.)

Les problèmes de catégorisation propres au sujet qui nous occupe seront abordés dans le chapitre III, et assortis d'exemples d'analyses de marqueurs en contexte ; nous

proposons ensuite un codage qui permette de faire ressortir les particularités de certains agencements de marqueurs, en français et en anglais (chapitre IV). Surtout, cette réflexion sur la catégorisation justifie le choix de partir d'un marqueur (*up*) pour observer l'émergence des prédicats complexes en anglais (chapitre V).

Cependant, si l'on suppose que ces catégories sont toujours déjà présentes, inscrites dans une grammaire universelle innée, même si elles ne sont pas toujours réalisées "en surface", c'est-à-dire effectivement exprimées; toutes ces questions ne se posent plus. C'est l'objet d'un débat qui divise aujourd'hui encore les recherches sur l'acquisition du langage (Parisse, 2003), et qu'il nous semble important de mettre en perspective, ne serait-ce que pour situer le présent travail.

## 4. Choix d'une approche théorique

**« [L'acquisition du langage] est un travail qu'on ne voit pas et qu'il faut reconstruire théoriquement ». (Cabrejo-Parra, 2004:17).**

Nous venons de montrer que l'on ne peut aller au-delà des données brutes et analyser les modes de structuration des premières productions d'un enfant sans avoir recours à un appareil théorique. Il importe donc de bien définir le cadre et les outils que nous avons choisi d'utiliser. Nous avons défini dans ce qui précède une approche linguistique, qui emprunte ses modèles et outils à la fois à la TOE et à la linguistique cognitive. Il s'agit ici de situer les méthodes psycholinguistiques que nous adopterons pour aborder les données. Le premier aperçu que nous en donnons ici a pour but d'expliquer et de justifier nos choix.

### 4.1. Le langage, instinct ou construction ?

---

Pour aborder les deux types d'explication que les théories contemporaines apportent à l'apprentissage d'une langue maternelle, on peut partir de la constitution du premier champ, initiée par Chomsky lorsqu'il formule, en 1959, le problème « logique » de l'acquisition du langage comme ligne de faille du comportementalisme de Skinner (1957). L'enfant apprend un système de règles qu'il ne peut pas déduire de l'*input* : c'est l'argument de la « pauvreté du stimulus ». Il faut donc, logiquement, que certains principes abstraits de la grammaire soient rassemblés dans une grammaire universelle dont l'enfant serait équipé au départ : cet outil guidant l'acquisition du langage est appelé « Language Acquisition Device », puis plus simplement « Universal Grammar » (UG) :

**« UG may be regarded as a characterization of the genetically determined language faculty. One may think of this faculty as a « language acquisition device », an inner component of the human mind, that yields a particular language. » (Chomsky, 1986 : 3)**

Le postulat innéiste ainsi formulé constitue un tournant majeur des études sur l'acquisition du langage, et continue à susciter de vives controverses : ainsi de l'ouvrage de S. Pinker : *The Language Instinct* (1995) qui voit dans le langage une réponse instinctive aux besoins de l'évolution. En cherchant à confirmer ou à invalider la thèse chomskyenne, les travaux du domaine se sont peu à peu recentrés sur les dimensions cognitives que le comportementisme avait laissé de côté (Ghimenton, 2008) : de là, notamment, la redécouverte progressive du rôle de l'imitation. Paula Menyuk (1968) a par exemple montré que l'enfant n'imitait que les

structures qu'il connaissait déjà. En fait, l'imitation serait sélective et se produirait justement au seuil des capacités (Kinney & Kagan, 1976) comme le suggérait déjà Vygotsky (op.cit.) au début du siècle.

Le deuxième postulat sur lequel se fonde Chomsky est celui de la productivité infinie, ou *générativité* des grammaires humaines, qui permettent de produire une quantité infinie d'énoncés inédits à partir d'un ensemble fini d'éléments structuraux (Chomsky, 1957).

Les théories basées sur l'usage et sur la grammaire de constructions (théories constructionnistes inspirées de Fillmore, 1982 ; Goldberg, 1995, 2006) partent du même constat de productivité infinie, mais elles n'acceptent pas la « pauvreté du stimulus » chomskyenne, et leurs conclusions sont donc bien différentes : il faut que l'enfant construise un répertoire d'items (mots et constructions) suffisamment vaste pour pouvoir en extraire des régularités. Pour Chomsky (1965) le langage adressé à l'enfant serait plein d'incorrections, de faux départs etc. En revanche, pour les théories basées sur l'usage, ces énoncés ne sont pas « dénaturés » : ils présentent au contraire certaines caractéristiques qui en font un objet d'étude intéressant (par exemple de par ses caractéristiques prosodiques exagérées, cf. supra) et sont toujours un élément à prendre en compte pour expliquer les évolutions du langage de l'enfant (Jisa & Richaud, 1994).

D'où un autre point de discordance majeur : pour les approches constructionnistes, c'est la caractérisation de la langue adulte par la grammaire générative qui crée un fossé avec le langage de l'enfant (Tomasello, 2003) et rend nécessaire l'« hypothèse de la continuité » (Pinker, 1984), selon laquelle les représentations linguistiques de base restent les mêmes pendant tout le développement langagier. Les approches constructionnistes envisagent la continuité autrement : elles se fondent sur une grammaire que l'on peut appliquer au langage de l'enfant sans postuler la connaissance innée de certains principes, et qui caractérise la compétence linguistique adulte comme un inventaire de constructions, structurées des plus centrales (ou prototypiques) aux plus périphériques (Croft, 2001 ; Goldberg, 1995 ; Langacker, 1991). En effet, pour toutes les théories basées sur l'usage – les grammaires cognitives ou fonctionnalistes par exemple, dont la grammaire de construction est issue – la structure linguistique se construit dans et par l'usage, et la grammaire est le produit d'un ensemble de processus diachroniques et ontogénétiques dits de « grammaticalisation » (Hopper, P.J. et Traugott, E. 2003 ; Bybee et Hopper, 2001).

Enfin, comme d'autres approches développementales, le constructionnisme s'intéresse avant tout à ce que fait l'enfant, il cherche à caractériser les premiers usages et à comprendre comment ils évoluent. Sur la base d'observations de données écologiques, de telles théories ont ainsi pu induire, par exemple, l'existence de « catégories émergentes » (Clark, 2001) dans le langage de l'enfant, qui évolueraient pour se conformer peu à peu à celles du langage adressé.

Peut-être faut-il préciser ici que nous ne remettons pas en cause le caractère inné du langage : ce sont les implications d'un tel postulat que nous n'acceptons pas, c'est-à-dire l'idée que la grammaire elle-même soit innée. De plus, nous pensons que le formalisme qu'impose l'idée d'une grammaire universelle fait obstacle à une analyse fidèle des données. On peut certes essayer de dépasser cette opposition en distinguant ce qui serait d'emblée établi (*hard wired*) dans le cerveau de ce qui se construirait sur la base de besoins communicationnels, et à partir "*des structurations pré linguistiques de l'expérience de la perception, de l'action sur les objets ou de l'interaction avec autrui*" (François, 1984:53) mais là encore, il nous semble difficile de maintenir une distinction claire. De plus, bon nombre de travaux récents montrent que les théories basées sur l'usage permettent une meilleure prise en compte de phénomènes clés du développement langagier, en particulier la variation, sur

laquelle nous reviendrons, mais aussi les « erreurs » que l'on trouve dans les productions du tout jeune enfant (Rowland & Pine, 2000 ; Rowland, 2007 ; Theakston, A. & Lieven, E. V. M., 2008 ; Kirjavainen, M and Theakston, A., 2009). Dans la lignée de ces travaux, nous préférons l'idée d'une construction graduelle, sur la base de schémas de bas niveaux liant le matériel lexical et grammatical, puis de constructions plus abstraites.

## **4.2. Pour une approche interactionnelle basée sur l'usage**

---

Si notre point de départ est différent de celui des grammaires génératives, c'est aussi en raison du type de données avec lesquelles nous travaillons : des suivis longitudinaux d'enfants filmés en interaction avec l'un des deux parents, depuis les débuts du langage jusqu'à un peu plus de trois ans (nous les présentons dans le chapitre suivant). Il s'agit d'abord pour nous d'observer et d'analyser des productions langagières, auxquelles nous accordons a priori toute la richesse possible. Notre travail intègre donc les acquis des théories basées sur l'usage (Bybee & Hopper, 2001), et du constructionnisme en particulier : nous montrerons comment celui-ci a su faire sien les acquis des grammaires basées sur l'usage, et les retravailler dans une perspective développementale. L'usage comprend le langage de l'enfant et le langage adressé à l'enfant : nous avons donc codé les productions verbales des mères (ou pères), qui constituent un point de référence pour observer les évolutions des productions de l'enfant. En particulier, on peut distinguer au sein de ces productions: les reprises, répétitions et reformulations, les constructions, ou patterns de grammaticalisation que le codage doit permettre de repérer, mais aussi la fréquence d'occurrence que notre codage nous permettra de calculer pour les éléments repérés.

Enfin, pour nous assurer que nos analyses restent au plus près des productions de l'enfant, et prennent en compte toute la richesse des informations fournies, nous intégrons autant que possible tous les éléments qui constituent l'énoncé, du posturo-mimo-gestuel aux procédés de mise en relief.

Pour montrer en quoi le choix d'une telle approche repose sur une attention particulière prêtée aux productions orales spontanées qui sont le socle de ce travail, revenons à présent sur deux points centraux, qui sont aussi deux façons d'envisager la richesse des données. Nous concluons en montrant comment tout cela est pris en compte dans la grammaire de constructions.

### **4.2.1. La variation**

L'étude de la variation a contribué à cristalliser les oppositions entre les deux champs que nous venons de définir. D'un point de vue générativiste ou innéiste, les variations observées ne concernent que des phénomènes de surface et restent donc peu pertinentes. A l'opposé, les approches développementales considèrent que la variation nous renseigne sur les mécanismes d'apprentissage (Bates et al., 1988, Pline et Lieven, 1993).

Katherine Nelson (1973) a montré une grande variabilité interindividuelle dès l'acquisition des premiers mots : sur 18 enfants suivis, tous issus de classes moyennes, les 50 premiers mots étaient produits au plus tôt à 13-14 mois, et au plus tard à 26-27 mois. Elle a surtout révélé qu'au sein des premiers usages, les enfants manifestaient déjà des préférences, soit pour l'étiquetage (fonction référentielle) soit pour l'échange au cours d'activités (fonction pragmatique, sociale, expressive). Ces préférences seraient liées à des stratégies d'acquisition : la première oriente plutôt les enfants vers l'acquisition du vocabulaire (et l'on constate une certaine précocité lexicale chez ces enfants-là), l'autre

vers des stratégies d'acquisition plus globales. On parle ainsi d'enfants « référentiels » vs. « expressifs ».

Cependant, cette distinction repose davantage sur une analyse des premiers mots, qui peuvent aussi correspondre à des « figements » holophrastiques (du type /apu/ pour dire « il (n') y en a plus »), que sur les premiers usages. Un enfant qui dit « ballon » peut vouloir jouer avec tout autant que le désigner. On ne peut donc pas classer « ballon » dans le vocabulaire référentiel, sans considération pour sa fonction pragmatique. Du point de vue de l'usage, des analyses sémantiques et fonctionnelles ont montré que les cinquante premiers mots et combinaisons sont très semblables, et ce même dans des langues différentes : les enfants auraient tous les mêmes besoins communicationnels, mais ils n'utiliseraient pas tous les mêmes formes (Clark 1979 et Slobin 1972, cités par Jisa 2003 : 116). Il faudrait donc plutôt dire que les enfants ont des stratégies communicationnelles différentes pour arriver aux mêmes buts. L'examen de ces stratégies, qui ne disparaissent pas mais évoluent à mesure que les ressources deviennent plus riches et variées, permet d'envisager le développement du langage autrement que comme une série d'étapes discrètes (Ochs, 1979.) Aussi nous attendons-nous à ce que tous les enfants prêtent la même attention au caractère mobile, dynamique de leur environnement, et que de leur interaction avec celui-ci émane un ensemble de besoins communicationnels uniforme. L'objet de ce travail est à la fois de définir ces besoins, et de repérer les stratégies utilisées par des enfants différents et dans deux langues différentes pour y répondre (chapitres III et IV).

Dans cette perspective, il sera intéressant de confronter les contextes aux stratégies repérées. En effet, c'est le contexte large dans lequel l'enfant acquiert sa ou ses langue(s) maternelle(s) qui nous renseigne au mieux sur les différents types de variations observées (Jisa & Richaud, 1994 : 19). On peut ainsi regrouper les variations observées en fonction de trois sources de variation possibles :

1. Les caractéristiques formelles des langues et le traitement qu'en fait l'enfant : les problèmes d'extraction, de segmentation varient en fonction des langues mais aussi des individus. Les recherches pionnières de D. Slobin ont permis de montrer l'importance de comparaisons inter-langues dans l'explication de l'ordre et du rythme d'acquisition (1979), ainsi que des types de problèmes rencontrés par les enfants (1982).

Cette question, nous l'avons dit, est au cœur de notre étude: elle justifie le choix d'une comparaison entre le français et l'anglais, qui diffèrent quant au type de structures utilisées ainsi qu'au regard du type d'informations transmises dans l'expression du déplacement.

2. Le mode d'interaction conversationnelle : une langue adressée « modulée » (Rondal 1983) au niveau phonologique (cf. supra), mais aussi sur le plan de la syntaxe et des relations sémantiques, facilite compréhension et apprentissage en dialogue.

Nous nous attacherons à montrer l'importance de certaines de ces caractéristiques : celles qui pourraient avoir un impact sur l'évolution de la référence au mouvement chez l'enfant.

3. Les contextes culturels, qui varieraient plutôt en fréquence et en extension, mais dont l'inventaire serait en grande partie semblable dans toutes les cultures (Ochs 1986). Ces variations s'expliquent par l'importance des contraintes conversationnelles issues de conventions sociales (Schieffelin & Ochs, 1983), mais aussi par la façon dont les parents se représentent le développement précoce de l'enfant (Ninio, 1979 ; Pêcheux, 1999), en fonction de leurs attentes, des droits et des devoirs de l'enfant (Whiting & Whiting, 1975 ; Riesman, 1992). Par exemple, pour des parents luos ou samoans, les enfants ont un statut

social inférieur, qui justifie qu'on leur adresse principalement des énoncés directifs, limitant par là même leurs productions verbales (Jisa, 2003:119).

Sur ce dernier point, les conventions sociales sont très semblables dans les familles où les enregistrements ont été faits (classe moyenne, ayant le plus souvent un lien avec l'enseignement ou la recherche). Seules les attentes des parents diffèrent, mais elles sont toujours difficiles à apprécier.

Pour conclure, peut-être faut-il rappeler que l'étude des variations inter-individuelles, linguistiques et culturelles permet de rendre compte de l'existence de trajectoires développementales différentes, mais que toutes mènent également à l'acquisition d'une compétence de locuteur natif : nous y reviendrons dans le chapitre II.

#### **4.2.2. Extraction et apprentissage statistique**

L'une des questions qui se pose lorsque l'on travaille sur l'acquisition précoce du langage à partir de corpus d'oral spontané, où l'on voit d'abord l'adulte s'adresser à un enfant qui ne parle pas ou peu, est celle de savoir comment l'enfant extrait les unités significatives d'un flux sonore presque continu. Faut-il que l'enfant soit équipé de règles, comme le suggèrent les tenants de l'innéisme, ou se contente-t-il d'extraire, à partir de mécanismes cognitifs généraux, des régularités présentes dans l'*input* ?

Dans une expérience testant des enfants de huit mois sur l'écoute de chaînes de pseudo syllabes de deux minutes, composées de suites de trois mots inventés de trois syllabes (du type « bidakupadotigolabubidakutupiropadoti ») et dépourvues d'indications phonologiques ou prosodiques sur les frontières des mots, J. Saffran et ses collaborateurs ont montré que les tout jeunes enfants étaient doués d'une capacité à repérer des séquences à partir de leurs propriétés statistiques (Saffran, Newport & Aslin, 1996). En effet, lorsqu'on leur faisait ensuite entendre simultanément deux nouvelles chaînes : l'une contenant les pseudo-mots de la première écoute, l'autre les syllabes, mais dans un ordre différent ; les enfants prêtaient inmanquablement attention au flux de parole contenant les pseudo-mots déjà entendus. Ils s'appuieraient donc sur des propriétés statistiques de la langue (les probabilités de transition d'une syllabe à l'autre) pour en induire la structure. De plus, ce mécanisme se perfectionnerait peu à peu pour permettre à l'enfant de prendre en compte des séquences de plus en plus complexes (Hauser, Newport & Aslin, 2001).

Dire que l'enfant utilise les propriétés statistiques de la langue pour détecter des régularités qui lui permettront peu à peu d'en acquérir les structures, revient aussi à faire reposer, au moins en partie, l'acquisition du langage sur des mécanismes cognitifs généraux<sup>13</sup>, non spécifiques à l'être humain (Toro & Trobalon, 2005) : toutes choses qui semblent aller contre l'idée d'une compétence linguistique spécifique innée.

Cependant, le débat sur l'innéisme se rejoue presque à l'identique autour de cette question. En effet, pour les tenants de la grammaire universelle, l'apprentissage statistique serait impossible sans connaissances préalables de la structure phonologique (Gambell & Young, 2004) : il s'agirait donc d'un artefact, ou du moins faudrait-il admettre que l'apprentissage statistique ne joue pas un rôle causal dans la segmentation des mots.

En revanche, pour les constructionnistes, comme pour l'ensemble des théories développementales, cet apprentissage statistique révèle l'existence d'aptitudes cognitives de première importance pour l'acquisition du langage. Celles-ci seraient même nécessaires à l'acquisition grammaticale d'une langue (Tomasello, 2003 : 29 et sq.) car l'enfant détecte

<sup>13</sup> Mécanismes qui seraient également impliqués dans la détection visuelle de régularités, par exemple.

non seulement la répétition d'une même forme phonologique, mais aussi des patrons qui caractérisent l'usage de cette forme en contexte.

En définitive, l'hypothèse d'un apprentissage statistique, qui peut être formulée différemment en fonction de son rôle supposé dans l'acquisition du langage, a révélé une qualité de l'input jusqu'alors inexplorée : ses propriétés statistiques. Bien plus, elle a permis de mettre en évidence un mode de traitement du langage basé sur des mécanismes cognitifs généraux. A l'appui de l'implication de tels mécanismes dans l'acquisition du langage, on peut dire que même les théories générativistes qui essaient de prouver que l'apprentissage est basé sur des règles (« *rule-based approach* » des chomskyens) à partir de tâches d'apprentissage de grammaires artificielles (par exemple Cleeremans & McClelland, 1991 ; Kinder & Assmann, 2000) permettent de mettre en évidence l'existence de mécanismes cognitifs généraux, probablement ancrés dans la perception : en lien avec l'apprentissage statistique, Mehler et al. (2008) proposent par exemple que la détection des relations d'identité et des éléments saillants joue un rôle crucial.

Plus que pour confirmer l'une ou l'autre conception du langage, ce type d'hypothèses intéresse notre réflexion pour au moins deux raisons. D'abord parce qu'elles permettent de penser l'acquisition du langage en tenant compte de la spécificité du langage oral (Pariette 2003). En effet, les propriétés des productions orales, ainsi que les caractéristiques particulières du langage de l'enfant comme de celui qui lui est adressé, nous éloignent des grammaires traditionnellement basées sur l'écrit (Auroux, 1994). Elles nous orientent plutôt vers un examen minutieux de ces productions, qui tiennent compte notamment de ses propriétés statistiques. Mais l'idée d'un apprentissage statistique a aussi et surtout retenu notre attention parce qu'il permet de mieux comprendre le caractère central de la cognition spatiale dans l'extraction ou la construction d'invariants. Gibson l'a bien expliqué : c'est précisément parce qu'ils sont confrontés à un monde en mouvement, qui semble soumis à des changements perpétuels, que les nouveaux nés cherchent des régularités qui leurs permettent de faire des inférences (Gibson 1986: 303). Or l'apprentissage statistique, en révélant une aptitude précoce à repérer des relations d'identité et des éléments saillants au sein d'une chaîne sonore toujours changeante, suggère aussi l'existence d'un lien de premier ordre entre mouvement perçu et construction du langage. Ce présupposé est au cœur d'une approche écologique de la perception, que l'on postule l'existence de structures innées, ou une simple prédisposition, mais il nous semble que les développements les plus importants des hypothèses de Saffran et de ses collaborateurs n'ont pu se faire qu'au prix d'une réduction des présupposés innéistes.

C'est pour cette raison que nous avons accordé une attention particulière à un type de grammaires basées sur l'usage, qui a proposé de rechercher de telles régularités jusque dans la syntaxe : la grammaire de constructions. Dès 1975, MacWhinney avait proposé que des patterns basés sur la récurrence de séries d'items constituent le socle de l'acquisition morphosyntaxique (MacWhinney, 1975 ; cf. Mac Whinney, 2008), mais c'est véritablement la grammaire de constructions qui a permis de systématiser ces observations (Thompson & Newport, 2007).

### 4.2.3. Constructions et apprentissage statistique

Pour les théoriciens de la grammaire de constructions, la grammaire désigne un ensemble structuré de couples forme (ou structure) - sens, ou constructions<sup>14</sup> (Fillmore (1985), Lakoff

---

<sup>14</sup> voir par exemple Stefanowitsch & Gries, 2003 ; ou Goldberg, 2003 pour une présentation générale.

(1987), Langacker (1987), Goldberg (1995). Celles-ci constitueraient l'unité de base de la langue (Croft, 2001; Goldberg, 1995; Langacker, 1991 ; cf. Rowland, 2007).

L'impact de telles théories sur notre compréhension de l'acquisition du langage a consisté à souligner l'importance d'une construction pièce par pièce, que l'on pourrait appeler en mosaïque<sup>15</sup>, et jusqu'à très tard basée sur des items plutôt que sur des règles. Ainsi par exemple l'hypothèse des îlots verbaux de Tomasello (1992) veut que l'enfant apprenne d'abord les verbes « en bloc » dans des constructions spécifiques. On voit bien ici le lien entre la grammaire de constructions et l'analyse de la perception en termes de « Gestalts », ou formes globales : de même qu'une forme globale perçue ne correspond pas à la somme des stimuli qui la constituent, et que la perception d'une partie s'intègre nécessairement à notre compréhension du tout, les constructions sont d'abord comprises dans leur ensemble, et l'analyse d'un îlot verbal est d'abord indissociable des verbes particuliers que l'enfant a ainsi appris.

L'acquisition des constructions chez l'enfant se ferait en fait en deux temps : acquisition d'un inventaire dont le statut des unités serait semblable à celui des items lexicaux, puis établissement de généralisations. La grammaire de constructions propose donc que l'enfant mette d'abord en place des cadres lexicaux (« *lexical / item-based frames*») sur la base de récurrences rencontrées dans l'*input*. Ce premier inventaire de constructions ne constitue cependant pas une grammaire formelle abstraite et cohérente mais plutôt un inventaire peu structuré d'îlots de constructions<sup>16</sup> (Cameron-Faulkner, Lieven, & Tomasello, 2003 : 866 ; cf. Rowland, 2007 : 111). C'est ensuite sur la base de régularités détectées dans l'*input*, par une série de généralisations que l'enfant développe des schémas linguistiques plus abstraits (Tomasello, 2003). Un type de généralisations courantes se fait par détection de collocations les plus fréquentes, qui permettent ensuite de déterminer l'acceptabilité d'un item dans un environnement donné (Gries & Stefanowitsch, 2003 : 99).

Dans cette perspective, le travail du chercheur consisterait aussi à extraire des régularités statistiquement significatives : co-occurrences de traits morphosyntaxiques et sémantiques qui peuvent être organisés en constructions, c'est-à-dire en paires forme-sens<sup>17</sup>. C'est ce que doit permettre une méthodologie qui combine détection semi-automatique, analyse et codage des données (chapitre II).

## 5. En guise de conclusion : acquisition du langage et cognition incarnée

Nous avons vu que l'accès à la symbolisation se jouait avec les premiers gestes de pointage, qui mettent en jeu conjointement le corps, le regard, et parfois la voix. Nous

<sup>15</sup> Terme que l'on retrouve dans certaines publications (par exemple Schmidtke-Bode, 2007 : 513) qui reprend peut-être sans le savoir une conception bien théorisée par Robert & Chapouthier (2006) : application au langage des idées de Chapouthier (2001), qui voit dans la structuration en mosaïque la clé de l'évolution du vivant vers une complexité toujours plus grande.

<sup>16</sup> Nous traduisons et adaptons : "[children's early grammatical knowledge consists] not of an abstract and coherent formal grammar but rather of a loosely organized inventory of item-based construction islands." (Cameron-Faulkner, Lieven, & Tomasello, 2003 : 866)

<sup>17</sup> voir Schmidtke-Bode, 2009:511 pour un exemple d'analyse basée sur ces principes, ou Gries & Stefanowitsch, 2003 : 123-124, sur la façon dont la théorie des constructions se trouve renforcée par de telles analyses.

espérons avoir suffisamment souligné aussi l'implication de la motricité dans l'acquisition du langage –à travers la compréhension et la production de gestes acoustiques, mais aussi des expressions du visage, par exemple (Cabrejo-Parra, 2004). Penser la place de cette motricité dans les premières expressions langagières nous semble primordial, c'est pourquoi nous avons choisi de nous intéresser aux premières formes d'expression du mouvement. Peut-on, pour autant, suggérer l'existence d'un lien entre les premières expériences motrices et les premières évocations langagières qui s'y rapportent?

La réponse à cette question ne va pas de soi, nous l'avons vu, même si de nombreux travaux se sont attachés à lier langage et cognition spatiale. Les premiers résultats présentés en début de parcours sont d'autant plus difficiles à interpréter que la cognition spatiale y est souvent présentée comme un ensemble de structures retravaillant l'espace vécu et perçu sur la base de modèles géométriques, et que le rôle du corps et des mécanismes cognitifs généraux liés à nos interactions avec le monde environnant n'a pas toujours été pris en compte. Cependant l'ancrage corporel de la cognition fait actuellement l'objet d'un regain d'intérêt, qui ne s'assimile pas entièrement à un retour à Piaget.

L'examen piagétien de la construction progressive de la connaissance et des opérations intellectuelles chez l'enfant et l'adolescent concluait à l'existence d'un rapport étroit entre l'apprentissage du langage et l'habileté motrice, c'est-à-dire entre les mots et les premières interventions dans et sur le monde. Arrêtons nous un instant sur les conclusions de Piaget, que nous n'avons pour l'instant que sous-entendues, en présentant des travaux récents d'inspiration piagétienne (Mandler, 1996, 2006 ; McCune, 2006). Pour Piaget, l'enfant construit son langage dans l'action, et sur la base des abstractions pré conceptuelles qui en sont issues : les schèmes, qui organisent les expériences sensorielles et motrices à la manière d'un programme d'action. Ainsi, par exemple, les schèmes impliqués dans la saisie d'un objet ou dans l'emboîtement de deux contenants préexisteraient à la formulation d'énoncés contenant « prendre », « mettre » ou « dans ». Il y aurait, au stade sensori-moteur, des schèmes d'action réalisés directement sur les objets (toucher, taper), avant que l'enfant ne commence à agir à distance, en formulant des désignations, requêtes, commentaires, etc. Et les premiers mots que produisent les enfants se situaient, pour Piaget « à mi-chemin entre schèmes sensori-moteurs (...) et schèmes conceptuels. » (1962 : 221). Ces hypothèses se modulent désormais pour prendre en compte l'impact de la langue adressée à l'enfant. Ainsi par exemple, pour Lorraine McCune (2006), l'action est organisée dans la cognition du tout jeune enfant (au cours de la première année), et c'est l'interaction de l'expérience de la langue maternelle avec l'expérience cognitive, sociale et motrice qui permet de rendre compte de la signification des premiers mots. Cette première organisation serait cruciale tant au niveau du développement du langage (ontogenèse) que de l'évolution de la langue (phylogenèse) : Herr-Israel & McCune (2008) ont ainsi montré que les premiers verbes, qui sont aussi les meilleurs candidats à la grammaticalisation (« verbes modèles » de Ninio, 1999, comme COME, GO ou GET en anglais) tirent leur sens de l'expérience sensori-motrice et de l'encodage des événements moteurs.

Toutefois, alors que pour Piaget le langage se construisait sur une base conceptuelle préexistante (1962), McCune propose que la structure cognitive de la période sensori-motrice, pré langagière, ne soit pas conceptuelle, et que l'émergence des concepts accompagne et découle en partie de celle du langage. C'est surtout ce primat piagétien de la pensée sur le langage qui a été très largement remis en cause depuis plus d'une décennie, avec la révélation d'une sensibilité précoce aux catégories de la langue maternelle (Choi et Bowerman, 1991) qui semble contredire l'idée d'une catégorisation pré-linguistique nécessaire à la mise en place du langage. Cependant, nous avons vu aussi

que ces résultats ne nous dispensent pas entièrement de penser l'existence et le rôle de catégories comme celles de contenant/contenu, ou de support (Mandler 1992, 1996). La question de savoir si ces catégories sont à proprement parler pré-linguistiques, ou toujours déjà linguistiques quoique pas nécessairement grammaticalisées dans la langue que s'approprie l'enfant (Jisa, 2003), est au fond toute théorique, et il importe bien plutôt de s'interroger sur le type de catégorisation qui serait le plus adapté à notre compréhension des premiers développements langagiers. Ici encore, les catégories émergentes de Clark (2001) fournissent un exemple éclairant, qui nous encourage à faire table rase des catégories linguistiques existantes pour mieux interpréter les données. Clark les définit comme catégories cognitivement et conceptuellement saillantes pour l'enfant, mais dont la langue n'offre pas nécessairement d'expression qui recoupe ce découpage. Il se peut alors que l'enfant choisisse un marqueur (*from*, dans les exemples (1) à (6) ci-dessus, pages 4 et 5) qui lui semble le plus disponible et approprié pour exprimer la notion ainsi définie (Clark & Carpenter, 1989 : 2). La catégorie de source résulte donc d'une prise en compte concomitante des contraintes cognitives et conceptuelles, et des ressources offertes par la langue.

Cependant, qu'elles soient conceptuelles ou toujours déjà langagières, ces catégories nous ramènent toujours à l'expérience du monde, c'est-à-dire à la cognition sensori-motrice, ancrée dans nos interactions physiques avec l'environnement. C'est ce que l'on appelle la cognition incarnée<sup>18</sup>, ou *enaction*. La fiction piagétienne voulait qu'elle précède et conditionne le langage, peut-être faudrait-il plutôt dire que langage et cognition entrent ici en résonance?

Les neurosciences permettent de mieux comprendre ce lien entre parole, perception et pensée au sens large. D'après le modèle du système miroir, la reconnaissance des actions réalisées ou évoquées par autrui repose sur un mécanisme de résonance dans le système moteur de l'observateur (Gallese et al, 1996 ; Rizzolatti et al., 1996 ; Rizzolatti & Arbib, 1998). Ainsi, lors de l'observation d'une action, mais aussi lors de la production ou de la compréhension de mots d'action, la représentation motrice de cette action serait implicitement activée dans le répertoire moteur de l'observateur ou énonciateur, et serait ensuite appariée à l'action observée ou évoquée : le mécanisme de résonance ou de simulation serait donc le même pour le langage et pour la reconnaissance visuelle d'actions. Cela implique non seulement que les représentations issues de l'action aient un impact sur le langage, mais aussi qu'inversement, les constructions langagières puissent être impliquées dans notre compréhension de l'action (Rohlfing & Wrede, 2010) : la décomposition d'une action en séquences ponctuées de nominations successives, qui nous aide par exemple à apprendre des pas de danse, nous donnerait donc aussi une idée de la façon dont certaines composantes de la langue adressée à l'enfant puissent influencer les phénomènes attentionnels, et conduire par exemple l'enfant anglophone à prendre davantage en compte la manière de déplacement.

La linguistique cognitive apporte une caution à ce type d'hypothèses en proposant que la compréhension du sens des mots soit elle aussi incarnée (Gallese & Lakoff, 2005 ; Glenberg & Robertson, 2000). Pour Gallese et Lakoff (2005) les concepts, et particulièrement les concepts d'action, sont totalement « imbriqués » dans notre système sensori-moteur. Nous sommes ici bien au-delà d'un ancrage spatial de la langue et d'une théorie linguistique qui voudrait se faire le reflet du fonctionnement de celle-ci. Car si véritablement il y a un lien entre construction perceptive et construction du sens, celui-ci

<sup>18</sup> Traduction de l'anglais « embodied », incarnée désigne ici la relation de dépendance entre le type d'expériences vécues et le fait d'avoir un corps doté de capacités sensori-motrices, elles-mêmes inscrites dans un contexte biologique, psychologique et culturel.

doit comprendre toutes les dimensions qualitatives, mais aussi culturelles de la perception, et nous éloigne ainsi des modèles topologico-géométriques. En effet, si la compréhension du sens des mots est incarnée, elle est par là-même « située », c'est-à-dire quelle implique conjointement un faisceau de facteurs sociaux et culturels. Les expériences de Coventry and Garrod (2004) en fournissent une illustration frappante : elles montrent que les locuteurs se basent sur leur expérience de situations similaires pour produire des jugements d'acceptabilité. Ainsi les auteurs ont-ils trouvé un facteur commun aux jugements portant sur l'usage des prépositions *under* ou *below* pour caractériser la position d'un personnage sous un parapluie : l'usage, plus marqué, de *below*, était toléré s'il s'agissait de souligner que le parapluie n'avait pas rempli sa fonction. Nous retrouvons ici une dimension fonctionnelle, praxéologique, qui ainsi que nous espérons l'avoir montré occupe une place centrale dans la construction du sens spatial.

D'une manière générale, les propositions énoncées ci-dessus mettent en avant le rôle primordial de la perception, avec ses réseaux de sensations, « affordances » (opportunités d'action offertes par un objet, qui seraient perçues en fonction de nos compétences motrices) et Gestalts (perceptions globales d'ensembles structurés), dans la constitution et l'usage du langage. Elles montrent que la perception ne serait pas seulement impliquée dans des processus de bas niveau, sans lien avec le langage, mais que ces mêmes processus de bas niveau seraient à l'œuvre jusque dans les constructions langagières les plus complexes. Les recherches récentes sur le lien entre perception et développement langagier proposent même que le sens émerge sur la base d'expériences sensori-motrices, expériences que le langage permettrait précisément de rejouer (cette « simulation cognitive » est parfois même intégrée à la notion de représentation, par exemple chez Karmiloff-Smith, 1982) selon des perspectives différentes (MacWhinney, 1999). Ce serait par exemple en s'intéressant à des activités qu'ils connaissent et pratiquent que les enfants apprendraient à associer des formes aux significations et scénarios connus (Huttenlocher, Smiley & Charney, 1983). Mais à partir du constat de ce que le jeune enfant apprend les mots d'action en contexte, c'est-à-dire qu'il entend puis produit ces mots en observant ou en exécutant lui-même l'action en question (que le mot soit produit avant, pendant ou immédiatement après l'action ; cf. Tomasello & Kruger, 1992), on peut distinguer au moins deux types d'explications liant perception et développement langagier.

La première consiste à ancrer le langage dans la perception. Pour les grammaires cognitives, perception visuelle et expérience sensori-motrice jouent un rôle central dans la compréhension de la structure syntaxico-sémantique des langues (Victorri, 2004), puisque celle-ci serait articulée sous forme de constructions comprises comme des Gestalts couplant forme et signification de manière indissociable (Goldberg, 1995). MacWhinney (1999) a même proposé que les grammaires (temps, aspects, deixis ou agentivité) aient pour seul but d'élaborer ces « représentations » selon des perspectives différentes. L'élaboration de ces différentes perspectives ou points de vue énonciatifs serait dès lors un fait crucial dans l'acquisition des formes lexicales et grammaticales par l'enfant (Bates & MacWhinney, 1989). Cependant, on peut aussi expliquer ce lien entre perception et langage, et plus spécifiquement entre action perçue et action évoquée, par une hypothèse plus restreinte, basée sur l'apprentissage associatif (Hebb ; 1949 ; Pulvermüller, 1999 ; 2005) considère par exemple que les systèmes du langage et de l'action développent des liens fonctionnels réciproques chaque fois que des actions sont associées à des processus linguistiques spécifiques. Ce sont ces associations qui, selon Pulvermüller, expliquent la mise en place de réseaux fonctionnels distribués grâce auxquels l'information peut être traitée rapidement :

**« Au niveau cortical, le programme moteur nécessaire à la réalisation de l'action et la représentation neuronale du mot prononcé par les parents seraient donc simultanément activés, de sorte que les connexions synaptiques se renforcent entre les aires motrices et prémotrices et les aires classiques du langage. » (Boulenger, 2006)**

Quel que soit le type d'explication adopté (nous citons surtout la seconde possibilité pour insister sur le caractère interprétatif de la première famille d'explications), ces réflexions nous invitent à nous pencher sur les contextes de production, ainsi que sur les types d'interactions dans lesquelles on fait référence au mouvement. Ce sera l'objet de nos premières analyses (chapitre III), qui permettront aussi de s'interroger sur la place d'éléments liant expression langagière et motrice : onomatopées et mimes, par exemple.

En définitive, nous espérons que les réflexions esquissées ici montrent à quel point le langage est complexe, tant sur le plan de l'interaction entre le langage (qu'il soit compris comme activité ou comme faculté) et la diversité des langues, que du point de vue de ses différents niveaux, souvent considérés tour à tour par les linguistes : complexité du niveau phonologique (Marsico, Coupé, Pellegrino & Hombert, 2002) lexical ou morphosyntaxique (Parijsse & Le Normand, 2006). C'est donc seulement en faisant jouer ensemble différents points de vues que l'on peut s'attaquer à la complexité de l'acquisition et du développement langagier (Sauvage, 2003). Si nous insistons sur cette exigence, c'est qu'elle constitue à notre sens non seulement un préalable méthodologique général, mais aussi et surtout le problème central qui est au cœur de la présente réflexion. Car c'est la tentative d'analyser les premières formes d'expression du mouvement dans toute leur richesse, en tenant compte de la diversité des langues mais aussi en prenant la mesure de la complexité linguistique dans laquelle l'enfant est d'emblée immergé, qui a fait apparaître les problèmes analysés ici. A cet égard, l'idée que le langage pourrait être abordé comme un système dynamique complexe nous semble particulièrement porteuse (Coupé, C., Marsico, E. & Pellegrino, F., A paraître), tout comme celle d'une « *mosaïque du langage* », au sein de laquelle on observe « *la juxtaposition et l'intégration des parties dans un niveau supérieur de complexité.* » (Robert & Chapouthier, 2006 : 154).

## Résumé

L'expression du mouvement se trouve à l'articulation du langage et de la cognition : nous nous intéressons ici à des faits de langue, mais nous pensons que leur spécificité, ainsi que la façon dont ils engagent notre compréhension de l'acquisition du langage impliquent que nous prêtions, au préalable, une attention toute particulière aux interactions éventuelles entre organisation langagière et cognitive. C'est sous cet angle que nous abordons l'hypothèse localiste, pour en considérer les variantes actuelles, et montrer que si la primauté du spatial a d'abord été pensée dans une perspective diachronique, son application à la cognition, à l'acquisition et au fonctionnement du langage est moins évidente. Nous nous interrogeons en particulier sur la pertinence des modèles spatiaux utilisés par la linguistique cognitive, dont nous acceptons le postulat central (le langage, et par conséquent la linguistique, ne sont pas absolument autonomes, et la compréhension des liens qui existent entre langage et cognition est fondamentale) mais réfutons la priorité qui est donnée à une conception géométrisée de l'espace.

La différence inter-langue qui motive notre comparaison, et dont nous donnons ici un premier aperçu, marque aussi, dans la littérature, un regain d'intérêt relativement récent pour la relativité linguistique : nous nous interrogeons donc sur les évolutions de ce champ, de la visée universalisante des travaux sur la catégorisation au retour à un relativisme modéré, motivé par les approches typologiques contemporaines. Ainsi la comparaison inter-langue d'interactions marquant les débuts de l'acquisition du langage (Choi & Bowerman 1991, Bowerman 1996) a permis de montrer que, très tôt, les enfants adoptent des stratégies d'acquisition guidées par les structures de la langue qui leur est adressée. Celles-ci ne remettent pas en cause l'existence de stratégies universelles, qui seraient cependant peu à peu relayées par une prise en compte des structures spécifiques. En tout état de cause, il importe de souligner que seule la fiction analytique permet de distinguer deux temps, et nous avons eu à cœur de montrer les interactions constantes entre langage et cognition, plutôt que le primat de l'une sur l'autre.

D'autre part, si l'objet de ces développements a été de contextualiser et de comprendre plutôt que de remettre en cause la primauté du spatial, nous espérons avoir montré l'importance d'une redéfinition qui comprenne la dimension fonctionnelle de la connaissance et de l'appropriation du monde par l'enfant (Freeman *et al.*, 1981; Sinha, 1982, 1988) et permette aussi d'intégrer des dimensions plus qualitatives (Cadiot, Lebas & Visetti, 2006). Car si la langue façonne le monde (Jisa, 2000) et les enfants qui s'y développent, ce n'est pas seulement en leur imposant des modèles topologico-géométriques, mais bien en permettant à une communauté de locuteurs, comme à l'enfant qui s'y intègre, de donner du sens, des sens, à des aspects divers de l'expérience.

Le deuxième moment de ce chapitre s'attache à replacer l'articulation du mouvement et du langage dans une perspective développementale : nous insistons en particulier sur la dimension dynamique des premières acquisitions, et sur leur fort ancrage dans un contexte situationnel, mais aussi interactionnel et discursif. Ce rapide panorama d'une acquisition du langage « en mouvement » motive le choix d'une approche basée sur l'usage, permettant d'intégrer les variations et de repérer des récurrences : toutes choses qui nous renseignent sur les mécanismes d'apprentissage.

Nous revenons pour finir sur l'apport des hypothèses sur la « cognition incarnée » à notre compréhension du rôle des premières expériences motrices : si celles-ci se rejouent dans les productions langagières qui s'y rapportent, alors il importe de penser la nature des associations qui se mettent en place et se renforcent dans l'échange communicatif. Il peut s'agir simplement de liens fonctionnels, mais pour les grammaires cognitives ceux-ci constituent également le socle de toute communication. Nous soulignons la dimension interprétative de telles hypothèses, dont nous verrons dans ce qui suit qu'elles peuvent engager une lecture partielle des données. Nous nous attacherons plutôt à décrire celles-ci sous différents angles en vue de déterminer la part et le rôle du mouvement dans les productions précoces d'enfants anglophones et francophones.

## Chapitre II : Méthodologie

***“Now people often ask me why I choose the particular data I choose. Is it some problem that I have in mind that caused me to pick this corpus or this segment? And I am insistent that I just happened to have it, it became fascinating, and I spent some time at it. Furthermore, it is not that I attack any piece of data I happen to have according to some problems I bring to it. When we start out with a piece of data, the question of what we are going to end up with, what kind of findings it will give, should not be a consideration. We sit down with a piece of data, make a bunch of observations, and see where they will go.” Harvey Sachs (1984: 27)***

*L'on me demande souvent pourquoi je choisis certaines données en particulier. Est-ce pour résoudre un problème qui m'occupait que j'ai choisi ce corpus-ci, ou cet extrait ? J'insiste alors pour dire que le hasard a fait que j'avais ces données, qui sont devenues passionnantes et que j'ai donc passé un certain temps à étudier. De plus, je ne m'attaque jamais à des données dont je dispose, quelles qu'elles soient, en y apportant des problèmes à résoudre. Lorsqu'on s'engage dans l'analyse des données, la question de savoir ce que l'on va en tirer, ou les conclusions qu'elles nous permettront de tirer, ne devrait pas entrer en ligne de compte. On commence par se pencher sur les données, par faire quelques observations, et on va là où elles veulent nous mener. (Nous traduisons)*

### 1. Introduction

L'approche adoptée dans ce travail est résolument empiriste. Si nos analyses trouvent le plus souvent leur fondement dans des travaux antérieurs, nous avons aussi passé de longues heures à visionner les enregistrements et annoter les transcriptions sans avoir établi de catégorisations préalables. L'objet de ce chapitre est donc d'abord de bien situer ce moment primordial que constitue la découverte et l'analyse préliminaire des suivis longitudinaux, sur lesquels reposent la plupart des analyses que nous présentons ensuite, et de définir par là-même leur statut : qu'est-ce qu'un corpus en acquisition du langage, et que peut-on raisonnablement en attendre ? Nous nous attacherons en particulier à souligner la spécificité de chaque corpus (en fonction des modalités et des objectifs de la collecte, notamment), mais aussi et surtout de chaque enfant.

Nous présentons ensuite les outils d'analyse auxquels nous avons eu recours : annotation des transcriptions, analyses semi-automatiques et codage qui tous deux imposent des ré-analyses (c'est-à-dire un retour aux données) et une réflexion sur le choix des catégories.

### 2. Les données

Avons-nous donc choisi des données ? Oui, dans la mesure où la quantité (ou fréquence des enregistrements, qui peut être mensuelle, bimensuelle, hebdomadaire) et la qualité des enregistrements (vidéo et son d'assez bonne qualité : nous avons dans la mesure du possible exclu les données où la vidéo ne permettait pas véritablement d'observer les interactions, la dimension multimodale de l'échange) étaient suffisantes : nous n'avions au départ pas d'autre exigence que celle de pouvoir observer le développement langagier de plusieurs enfants, dans deux langues différentes. En lien avec le sujet qui nous occupe, il nous a semblé important de travailler avec des enregistrements vidéo, pour pouvoir observer ce que font les enfants en situation. Nous reviendrons sur ce point qui nous semble important, même si d'autres travaux antérieurs sur l'expression du mouvement n'ont pas systématiquement lié les productions verbales analysées à leurs contextes de production. Pour toutes ces raisons, les corpus de Lyon et de Providence correspondent bien aux besoins de notre étude : ils sont tous deux constitués d'enregistrements vidéo au moins bimensuels, et ont été constitués selon des procédures comparables, ce qui en fait une excellente fenêtre d'observation comparée. Nous avons, enfin, choisi des enfants au sein des corpus, ou plutôt : nous avons éliminé certains suivis longitudinaux, comme il s'avérait que les données étaient plus difficiles à analyser, pour des raisons objectives, techniques ou parfois personnelles (peut-être certains styles d'interactions nous étaient-ils plus familiers, plus compréhensibles). Ainsi au sein du corpus de Providence, nous avons d'emblée éliminé Ethan qui présentait un syndrome d'Asperger (diagnostiqué lorsque l'enfant a eu cinq ans), mais aussi Alex, dont le développement langagier était beaucoup plus lent que celui des autres enfants (les inventaires du développement communicationnel le situent dans le 15<sup>ème</sup> centile à 2 ans). D'autre part, la langue des parents d'Alex et de Violet, caractéristique du sud de la Nouvelle-Angleterre, diffère légèrement de l'américain standard (Song, Sundara & Demuth, 2009). Mais au-delà de ces facteurs objectifs, nous avons aussi eu de plus grandes difficultés à travailler sur Lily ou sur Violet, qui étaient très souvent hors champ, et dont les mères semblaient moins à l'aise avec la caméra. Dans le corpus de Lyon, les inventaires montrent que Nathan reste largement au-dessous du dixième centile jusqu'à trente mois, et notre choix de Marie et de Théotime a ensuite été en partie influencé par une étude précédente (Chenu & Jisa, 2006) qui montrait à la fois des rythmes développementaux comparables et des trajectoires différentes chez ces deux enfants.

Certaines analyses du chapitre suivant ont été faites sur davantage d'enfants, mais pour les analyses plus détaillées, nous en avons retenu deux dans chaque corpus, de sexes différents, en nous assurant de la relative homogénéité des données (ci-dessous). Il s'est donc plutôt agi de faire un choix parmi les données, choix qui, à aucun moment, n'a été fonction de notre sujet. C'est bien plutôt notre analyse de l'expression du mouvement qui a été constamment façonnée par la nature et le contenu des données.

Nous souscrivons donc pleinement à l'analyse que faisait H.Sachs de sa pratique, qui n'est pas sans rappeler le « hypothèses non fingo » de Newton : ce sont plutôt les données qui imposent les questions de recherche et hypothèses que l'on peut formuler. Nous montrons cependant dans ce qui suit que les transcriptions et l'ensemble des analyses préliminaires ne sont jamais neutres, c'est pourquoi il importe de bien en définir et d'en circonscrire l'impact.

## 2.1. Les suivis longitudinaux

Les suivis longitudinaux constituent le socle de notre étude. Ils nous intéressent d'abord pour leur caractère « écologique » : il s'agit d'observations dans un contexte naturel (le domicile), et les activités des dyades filmées sont celles qui auraient été choisies aussi si la caméra n'avait pas été là. L'enfant peut librement aller chercher dans sa chambre les jouets qu'il veut, il retrouve des situations et des personnes familières (certains enfants mettent plus de temps que d'autres à s'habituer à la présence de la caméra, et, le cas échéant, à la personne qui filme.) Ce choix méthodologique pose cependant un certain nombre de problèmes.

Pour les résumer, on peut partir du constat de ce que les corpus ne constituent pas un échantillon de données représentatif des compétences verbales des locuteurs en présence : d'après Tomasello et Stahl (2004) ils constituent tout au plus 5% des productions de l'enfant. Si l'on voulait rendre cet échantillon représentatif, il faudrait non seulement constituer un corpus beaucoup plus dense, mais aussi contrôler d'autres variables, notamment la variété des situations d'enregistrement, le type d'activité, etc. La seule solution qui mette un terme à ce type de problème est l'enregistrement en continu, tel par exemple qu'il a été entrepris dans le cadre du projet 'The Human Speechome' : mais de tels dispositifs demandent des moyens considérables et imposent des contraintes incommensurables aux familles qui acceptent de se prêter au jeu. Et même dans le cas d'un recueil très contraint et/ou très dense, la dimension individuelle de chaque suivi ne peut jamais être complètement gommée, si bien qu'il est toujours difficile de comparer différents suivis (cf. infra, et Lewedag, Oller et Lynch, 1994 ; Lewis et Gregory, 1987).

## **2.2. Collecte et transcription**

---

### **2.2.1. Les données de Lyon et de Providence**

Elles ont été collectées pendant trois ans (2002-2005), en France (Lyon, Laboratoire Dynamique du Langage) et aux Etats-Unis (Providence, Brown University), dans le cadre de deux projets menés en partenariat. En France, la collecte a été coordonnée par H.Jisa et réalisée dans le cadre d'un projet « Terrains, techniques, théories » dont le premier objectif était d'interroger les *Structures verbales dans le discours maternel adressé aux enfants (des données spontanées à la simulation d'apprentissage)*. Aux Etats-Unis, le projet porté par K.Demuth et financé par le l'Institut National de la Santé Mentale (NIMH), portait sur les contraintes opérant dans le développement prosodique et morphologique (*Constraints on Prosodic and Morphological Development*).

#### **Le corpus de Lyon (Demuth & Tremblay, 2008).**

Sept enfants (2 garçons et 5 filles) ont été enregistrés (audio et vidéo) en interaction spontanée avec leurs parents pendant environ une heure tous les quinze jours de l'âge de 12 mois à l'âge de 36 mois. 4 enfants ont été enregistrés jusqu'à l'âge de 48 mois (session mensuelle). Le corpus total compte approximativement trois cent trente heures d'enregistrement. Les enfants ont été enregistrés à leur domicile, en situation naturelle et chaque session dure une heure. Ces sessions regroupent aussi bien des sessions de jeu avec jouets et livres que des interactions avec les parents.

La transcription est réalisée avec le logiciel CLAN. Chaque transcription comprend une transcription orthographique intégrale des productions de la mère et de celles de l'enfant, ainsi qu'une transcription phonétique intégrale des productions des enfants. Les

transcriptions sont associées aux vidéos grâce à la présence d'étiquettes (une étiquette par tour de parole).

Les données utilisables à ce jour (parce qu'entièrement transcrites) concernent quatre enfants : Ana, Marie, Nathan et Théotime.

Ces données sont complétées par un questionnaire permettant de décrire l'environnement familial, et surtout par un questionnaire parental permettant d'évaluer le vocabulaire de chaque enfant (version française du CDI, S.Kern 2003). Ces données sont disponibles pour tous les enfants, de 12 à 30 mois.

### **Le corpus de Providence (Demuth et al., 2006).**

Les procédures de recueil des données et les conventions de transcription sous CLAN sont les mêmes pour l'ensemble du corpus (Lyon et Providence) : elles sont parfaitement conformes aux exigences du projet CHILDES, et comprennent en plus quelques conventions propres au(x) projet.(s) –par exemple, le codage des liaisons dans la transcription orthographique.

Ici aussi, nous n'avons considéré que les données qui avaient été transcrites, c'est-à-dire à quatre enfants (soit près de deux cents heures de vidéo) : Ethan, Lily, Violet et William.

Les inventaires du développement communicatif ont bien été remplis par les mères mais nous n'avons pas pu y avoir accès pour des raisons matérielles et techniques. Nous disposons seulement de certains renseignements que nous discutons ci-dessous.

Les données de Lyon et de Providence ont été collectées dans le cadre d'un partenariat, et suivant des conventions communes. Les enregistrements ont été réalisés au domicile toutes les deux semaines, à l'aide d'un caméscope numérique peu encombrant et de deux micros haute-fréquence sans fil (un pour chaque membre de la dyade) : la mère ou le père et l'enfant portent donc un petit micro-cravate, et le boîtier haute-fréquence que le parent porte à la ceinture, et qui pour l'enfant est dissimulé dans un petit sac à dos. L'enregistrement dure une heure, sauf si les conditions ne le permettent pas (enfant fatigué, malade). L'enfant remarque ce dispositif, surtout lors des premières séances, et l'on trouve dans les enregistrements des commentaires sur le sac à dos dont l'enfant veut parfois se débarrasser, ou sur le micro qu'il remarque peut-être davantage chez son interlocuteur. Mais la plupart du temps, les interactions fonctionnent normalement sans que l'on ait à se soucier de l'équipement. C'est le rôle de l'expérimentateur, qui contrôle la qualité sonore en cours d'enregistrement et veille au cadrage. Il a pour consigne de se faire le plus discret possible et de ne pas intervenir dans les discussions, il suit les participants lorsqu'ils changent de lieu.

Il existe cependant une différence importante entre les données de Lyon et les données de Providence. Au lieu d'envoyer systématiquement un observateur extérieur, l'équipe a fait le choix de limiter ses interventions au strict minimum (premières séances, et début des suivantes si nécessaire) et de proposer aux parents une caméra fixe, sur pied. Ce choix présente certes l'avantage de limiter le caractère intrusif du dispositif, et de donner, peut-être, plus de naturel à la situation, mais il occasionne des problèmes d'interprétation accrus à chaque fois que l'enfant et/ou la mère est hors champ. Nous avons essayé de réduire au maximum le nombre de ces problèmes en choisissant pour nos études détaillées deux enfants qui n'étaient pas trop souvent hors-champ.

C'est aussi pour cette raison que nous n'avons pu étudier les gestes de manière systématique et quantifiée –même si nous avons tenu à inclure dans notre inventaire les gestes que l'on pouvait observer.

### 2.2.2. Le corpus de Paris(Morgenstern & Parisse, 2007).

Ces données mises en ligne récemment sur le site de CHILDES ont été collectées dans le cadre des projets ANR « Léonard » (nom du premier enfant suivi par Aliyah Morgenstern, porteuse du projet, dans le cadre de sa thèse, et dont les enregistrements sont désormais disponibles au format CHAT) puis « CoLaJe » (communication langagière chez le jeune enfant) auxquels nous avons participé. Les travaux du groupe ont consisté à enrichir au maximum les transcriptions (Rossi & Morgenstern, 2008), en tenant toujours compte du point de vue du chercheur qui avait suivi l'enfant et le connaissait personnellement. Ce chercheur référent était également consulté lorsqu'il ne participait pas directement aux analyses pratiquées par les autres chercheurs du projet. Le projet initial, qui a conduit l'équipe à travailler sur différents aspects du développement grammatical, s'est enrichi peu à peu pour conduire à une prise en compte de la multimodalité : le pointage a ainsi été étudié en lien avec la prosodie des premières productions vocales et l'orientation du regard (Leroy, Mathiot & Morgenstern, 2009 ; Dodane & Martel, 2009).

Au début du projet « Léonard », j'ai moi-même réalisé le suivi longitudinal d'une petite fille bilingue, Clara, que j'ai filmée tous les mois au domicile de ses parents (de 9 mois à 3 ans). Si les données n'ont finalement pas été transcrites dans leur intégralité, et n'ont été exploitées que dans une étude sur le développement de la négation (Rossi & Shimanek, 2007), cette expérience m'a beaucoup appris. J'ai compris que la connaissance que l'on avait du développement d'un enfant lorsqu'on le suivait personnellement différait qualitativement de celle qu'on pouvait acquérir par de nombreux visionnages de données collectées par d'autres chercheurs. J'ai pu constater aussi que la transcription était un travail difficile, qui impliquait toujours une grande part d'interprétation (Ochs, 1979). Morgenstern et Parisse l'ont bien expliqué : « *Or se confronter directement au langage d'un enfant grâce à l'observation ou à l'expérimentation est absolument primordial pour tous ceux qui étudient l'acquisition du langage. Travailler uniquement sur des enfants virtuels peut amener à oublier le caractère très interprétatif des phénomènes langagiers et les limites de tout type de transcription* » (Morgenstern & Parisse, 2007). Une grande partie du travail de l'équipe a consisté à faire des transcriptions une ressource toujours plus fiable et plus riche.

Si j'ai néanmoins choisi de faire des données de Lyon et de Providence le socle empirique de cette étude, c'est en raison de leur grande comparabilité. De plus, les chercheurs du laboratoire Dynamique du Langage à Lyon, qui ont réalisé la collecte et suivi la réalisation des transcriptions, et K.Demuth, responsable de la collecte et des transcriptions aux États Unis, m'ont aidée à faire des choix raisonnés et m'ont fait partager leur connaissance approfondie des données. J'ai toutefois gardé bien présentes à l'esprit les réserves mentionnées ci-dessus. J'ai notamment modifié les transcriptions en vue de ne garder sur la ligne orthographique que des informations qui ne relevaient pas d'une interprétation subjective, et réanalysé systématiquement les résultats obtenus à l'aide des programmes de CLAN (cf. infra). Je me suis aussi nourrie des observations réalisées dans le cadre des projets Léonard puis CoLaJe, que je mentionne à plusieurs reprises dans le chapitre suivant.

## 2.3. Appariements

---

### 2.3.1. Informations sur les enfants

Nous décrivons ci-dessous les quatre enfants dont le développement langagier constitue le cœur de cette étude : Marie et Théotime d'une part, William et Naima d'autre part.

Nous avons cependant, lorsqu'il fallait apparier les enfants pour réaliser des comparaisons ponctuelles, ou lorsque nous voulions élargir l'échantillon d'enfants francophones sur certains points particuliers (comme pour l'analyse des onomatopées, au chapitre III), ajouté Violet, ainsi que les enfants du corpus de Paris.

### Les enfants du corpus de Lyon

**Marie** est née le 31/03/2002, fille unique pendant la période des enregistrements, de parents enseignants. Marie a toujours vécu dans la région lyonnaise, et les parents parlent un français standard, la mère étant bourguignonne et le père ayant vécu dans le Jura (de père lyonnais et de mère bretonne). Elle va à la crèche quatre jours par semaine. Les enregistrements commencent en mars 2003, et Marie ne marche pas mais a commencé à produire ses premiers mots (un seul recensé dans l'inventaire à onze mois, deux le mois suivant).

**Théotime** est né le 09/05/2001, deuxième et dernier enfant au moment des enregistrements, il a une grande sœur (Amélie) que l'on mentionne parfois mais qui n'est que rarement présente lors des enregistrements (deux séances seulement) et ne modifie donc pas de manière décisive le type d'interactions filmées. La mère de Théotime est étudiante (en sciences du langage), et son père ingénieur. Théotime grandit à Lyon, où ses parents, tous deux d'origine provençale, habitent depuis 14 ans au début des enregistrements (2002), et va à la crèche deux demi-journées par semaine. Les enregistrements commencent fin avril 2002, Théotime n'a pas encore un an et la mère rapporte qu'il commence tout juste à produire des mots (un seul recensé dans l'inventaire à 11 mois, dix le mois suivant). Il ne marche pas encore.

Précisons que la diversité régionale qui apparaît dans la description des origines des parents ne trouve pas de correspondant linguistique dans les données, où la seule caractéristique régionale que nous avons relevée est le « à » possessif, surtout patent dans les interactions avec Marie. Il importe d'en tenir compte pour ne pas analyser en termes de surgénéralisations produites par l'enfant cette caractéristique de la langue qui lui est adressée. Cependant, nous avons montré dans une étude des premières prépositions (Kochan et al., 2007 ; cf. infra) que les premiers « à » de Marie, comme ceux de deux autres enfants francophones, avaient d'abord et surtout une valeur possessive<sup>19</sup> plutôt que véritablement spatiale.

### Les enfants du corpus de Providence

**William** est né le 08 février 2001, troisième d'une famille recomposée, comprenant un demi-frère et une demi-sœur jumeaux hétérozygotes nés dix ans auparavant, ainsi qu'une demi-sœur handicapée de treize ans son aînée. William ne vit cependant qu'avec ses parents et sa demi-sœur, et la fratrie est assez peu représentée dans les enregistrements. La mère est agent immobilier, mais reste à la maison pour s'occuper de William. William est gardé à partir de deux ans, à raison de 7h30 par semaine.

Les enregistrements commencent assez tard (1;04), car pour la mère de William, il n'a pas encore commencé à parler à cette date. Pourtant, le premier enregistrement (que l'équipe a pris l'initiative d'aller faire contre l'appréciation de la mère) montre que William produisait déjà quelques mots, et que par conséquent des données précoces manquent au corpus.

<sup>19</sup> Les enfants de nos données disent « à moi », avant de parler d'aller « à la maison », par exemple.

**Naima** est née le 14 mars 2001, première née et enfant unique au moment des enregistrements. Sa mère, avec qui sont réalisés la plupart des enregistrements, et qui est la principale interlocutrice de l'enfant, a fait une thèse et est écrivain. Elle reste à la maison et s'occupe presque exclusivement de Naima, qui ne va pas à la garderie avant trois ans (et le fait alors accompagnée par sa mère). Ces informations sont importantes car elles justifient d'un style d'interaction parfois particulier, avec des jeux qui très tôt basculent dans l'imaginaire, mais aussi une grande autonomie qui va de pair avec la place accordée à l'enfant : le discours adressé à l'enfant propose une langue cible adulte, mais aussi très imagée. Cela explique certainement en partie l'extrême précocité du développement langagier de Naima.

Les enregistrements commencent dès les premiers mots, et s'arrêtent lorsque Naima a presque quatre ans (3;10.10). Une partie du corpus est plus dense, avec des enregistrements quasi hebdomadaires entre 1;3-2;10, et ils deviennent mensuels à partir de trois ans.

**Violet** est née le 04 octobre 2001, et a un grand frère de trois ans son aîné. La mère travaille à mi-temps comme réceptionniste et est au foyer avec les enfants le reste du temps. Violet est gardée à partir de deux ans, 20 heures par semaines, puis 36 heures à trois ans. Nous avons déjà mentionné le dialecte des parents : il n'entraîne pas de différences majeures pour notre étude, qui n'inclut que certains aspects du développement langagier de Violet.

### Les enfants du corpus de Paris

**Madeleine** est née le 14 avril 2005, et a une grande sœur de neuf ans et demi son aînée, ainsi qu'un petit frère qui naît à la fin des enregistrements considérés ici. Elle est gardée au domicile quatre jours par semaine et elle commence à aller à l'école maternelle vers la fin des enregistrements. Madeleine a été filmée tous les mois au domicile de 0;10 to 3;03 par Martine Sekali, et les enregistrements ont été transcrits dès la production des premiers mots, soit de 1 ;00 à 3 ;03.

**Théophile** est né le 04 juillet 2005, et est fils unique au moment des enregistrements. Il a été filmé tous les mois au domicile (Levallois, région parisienne) par Aliyah Morgenstern, de 0 ;07 à 3 ;03. Comme pour Madeleine, les enregistrements ont été transcrits de 1 ;00 à 3 ;03.

Le développement langagier de ces deux enfants, les premiers à être filmés dans le cadre des projets Léonard puis CoLaJe, a été amplement décrit et analysé par plusieurs équipes de chercheurs aux intérêts distincts. Nous reproduisons ici les portraits attentifs qu'en donne A.Morgenstern, où se dessinent deux profils bien distincts :

**« Théophile [...] est un petit garçon très moteur, bricoleur, joueur plein de curiosité envers le monde physique qui l'entoure, à la recherche des expériences les plus diverses. Il lui est impossible de manger sans chercher à voir si les différents aliments peuvent s'empiler, de prendre le bain sans faire toutes sortes d'expériences avec l'eau, de se changer sans ouvrir et fermer tous les flacons qui se trouvent à sa portée. A 2;1 [...] son langage a la particularité de comporter peu de lexique (une quinzaine de mots différents en tout et pour tout dans les derniers enregistrements, dont la plupart sont sous forme de reduplication onomatopéique « ouah ouah » pour tous les animaux, « pik-pik » pour les ciseaux, « miam-miam » pour la nourriture ou manger) mais**

**des marques morphologiques déjà claires. Il dit « boum » et « boumé » (pour « tombe » et « tombé »), il détermine le mot « pik-pik » avec « apik-pik », « les pik-piks », « mes piks piks », « des piks piks ». Madeleine est filmée par Martine Sekali. C'est une petite fille qui a très rapidement investi le langage et qui est très agréablement « bavarde ». Elle a un développement linguistique assez spectaculaire avec des termes très précis comme « délicieux » pour qualifier ce qu'elle mange ou « recommence » là où un autre enfant dirait « encore ». À la fin des enregistrements étudiés ici, à 2;2, elle a un lexique très étendu, des marqueurs grammaticaux variés, prépositions, conjonctions, déterminants. Elle maîtrise plusieurs temps et aspects, fait des phrases complexes, des récits, des explications assez sophistiquées, des plaisanteries. » (Morgenstern 2009 : 87 & sq.)**

Les mères de Madeleine et de Théophile constituent aussi deux exemples marquants de différences que l'on peut rencontrer dans le discours adressé à l'enfant (Leroy, Morgenstern & Caët, 2010) : la mère de Madeleine lui adressant une langue cible adulte très peu modulée, et chargée de formules de politesse qui complexifient l'énoncé :

La mère (qui s'adresse à Madeleine):Tiens tu voudrais montrer à, à Martine comment tu joues d(e) la flûte ?

L'observatrice:Tu joues d(e) la flûte ?

La mère:Tu veux qu' j'aille chercher la flûte ?

**Séquence 4 : La mère de Madeleine (1 ;06) lui adresse des énoncés complexes et polis.**

Preuve s'il en fallait de l'impact d'un tel discours, Madeleine produit très tôt des formes polies, et l'on voit ici qu'elle produit dès deux ans un énoncé relativement long et complexe.

Madeleine (à l'observatrice) :ə@fs voudrais un café ?

/ə vud ☐ œ ☐ kafe/.

L'observatrice:Oui j(e) veux bien un café.

Madeleine:Pour toi ?

/pu twa/

Séquence 5 : Le premier « voudrais » de Madeleine (2 ;01)

La mère de Théophile, en revanche, s'adapte énormément aux productions de son enfant, et les premiers mots de Théophile ont été adoptés par les parents :

Le père:Il faudrait lui couper là, parce que ...

La mère:Et ça... Tick !

Le père:Parce que, euh il ...

La mère :J'adore, c'est la tick.

La mère:Ticktick, c'est le verbe couper.

L'observatrice:Ouais.

La mère:Tout à l'heure je lui dis chez l(e) pédiatre, j(e) lui dis viens on va s(e) couper les ongles Théophile et euh il a fait « ticktick » !

**Séquence 6 : La mère de Théophile et ses « ticktick » (Théophile 1;11.25)**

Nous avons également analysé les contextes des premières productions de deux autres enfants du corpus de Paris (chapitre III), que nous présentons brièvement ici.

**Anaé** est née le 24 juillet 2006, elle a deux frères de trois et sept ans ses aînés, et est gardée par une assistante maternelle quatre jours par semaine à partir de quatorze mois. Elle a été filmée au domicile (région parisienne) par Aliyah Morgenstern, à raison d'une heure par mois. Anaé a produit ses premiers mots à 1 an et marché à treize mois, mais pour l'instant les enregistrements n'ont été transcrits que de 1;6 à 3;5.

**Antoine** est né le 10 avril 2006, fils unique au moment des enregistrements, et gardé par une assistante maternelle cinq jours par semaine. Il a été filmé par Christophe Parisse et les enregistrements ont été transcrits de 1;5 à 2;9.

Tous les enfants présentent des caractéristiques communes : il s'agit d'enfants de classe moyenne, dont les parents sont a minima intéressés par le développement du langage de leur enfant, parfois même linguistes ou enseignants. Il existe cependant des différences dans le style des mères, qui ne sont pas uniquement liées à la classe sociale, et qu'il est difficile de décrire à grands traits. Nous avons relevé ici les différences lorsqu'elles nous avaient frappée d'emblée, mais reviendrons sur certains aspects dans ce qui suit.

### 2.3.2. Comparabilité ?

Si les données françaises et américaines sont en apparence comparables, il faut aussi tenir compte des différences inter-langues relevées dans la littérature. Dans une étude réalisée au Québec, incluant 19 enfants francophones et 18 anglophones, Thordardottir (2005) propose une comparaison des premiers développements lexicaux et syntaxiques dans les deux langues, en vue de fournir des normes jusqu'alors manquantes. Les résultats montrent tout d'abord des différences assez prononcées entre la taille du vocabulaire des enfants francophones et anglophones, évaluée sur la base des scores obtenus aux inventaires du développement communicatif (*MacArthur Communicative Development Inventory*, cf. Fenson et al., 1993 ; et Frank et al., 1997 pour la version québécoise), puis une plus grande comparabilité au niveau des longueurs moyennes d'énoncés. Ces résultats montrent bien que l'appariement d'enfants de langues différentes doit être pratiqué avec le plus grand soin, et de préférence en deux temps : situer d'abord le niveau de développement de l'enfant par rapport à des indices globaux étalonnés sur des populations d'enfants de même langue, puis le comparer à d'autres enfants sur la base de ces niveaux développementaux (voir par exemple Lindner et Johnston, 1992 ; Bates et al., 1994). Nous considérons donc ici les indices globaux comme préalable à la comparaison de nos données.

### Production de mots

Comme la tranche d'âge (de 24 à 45 mois), ainsi que le nombre de participants (13 pour chaque langue dans les analyses statistiques, *ibid*, p.254), sont assez limités dans cette étude pilote, et que le français du Québec présente certaines particularités notoires (*ibid*, pp.252-253) nous avons reproduit les analyses de Thordardottir en utilisant les données issues du récent étalonnage des inventaires du développement communicatif français (Kern & Gayraud, 2010) et celles de Dale & Fenson (1996) pour l'anglais<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Librement accessibles en ligne sur le site CLEX : <http://www.cdi-clex.org/>

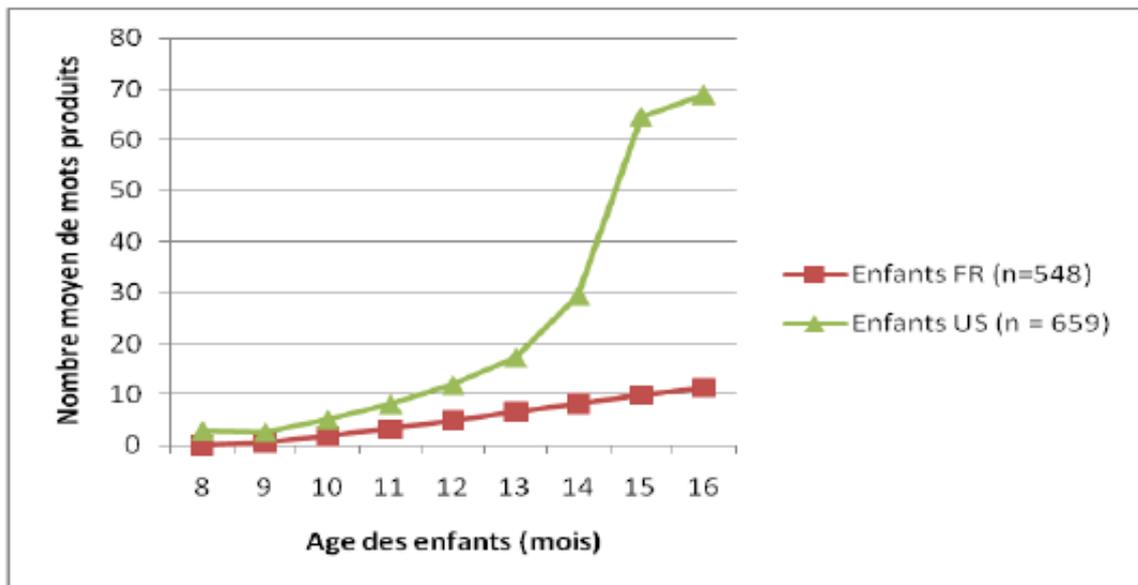


Figure 3 : Nombre moyen de mots produits de 8 à 16 mois (source CDI clex + Kern & Gayraud, 2010)

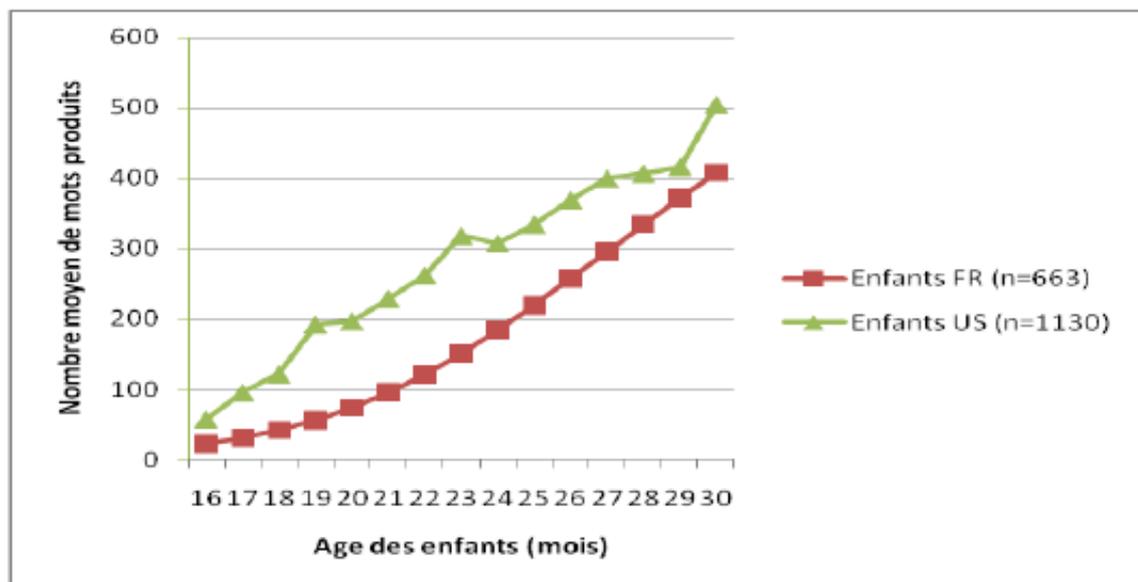


Figure 4 : Nombre moyen de mots produits de 16 à 30 mois (source CDI clex + Kern & Gayraud, 2010)

On retrouve bien, à âge égal, un nombre moyen de mots produits plus important chez les enfants de langue anglaise. Il se pourrait cependant que cette différence s'explique par une tendance à surévaluer la production de noms –ou production référentielle- de l'enfant, plus prononcée chez les mères américaines, en raison aussi d'une plus grande proportion de noms dans les inventaires américains que dans les inventaires français (Bloom et al. 1993, Pine 1992 ; Pine, Lieven & Rowland, 1996). D'autres études suggèrent pourtant qu'il s'agisse d'un style conversationnel lié à certaines dimensions culturelles ainsi qu'aux caractéristiques de la langue : ainsi les mères américaines auraient tendance à mettre plus en valeur les noms que les verbes en interaction spontanée avec l'enfant, alors que dans des interactions en mandarin on observe la tendance inverse, et que les proportions seraient

plus équilibrées dans une langue pro-drop comme l'italien-avec une légère préférence pour les noms tout de même (Tardif, Shatz & Naigles, 1997). Ce dernier point n'a jamais été évalué sur un nombre suffisamment important d'interactions spontanées en langue française pour que nous puissions nous positionner, mais il nous semble que les mères françaises ont, elles aussi, tendance à insister sur la dénomination, et d'autant plus peut-être que les interactions sont filmées à dans le cadre d'un projet scientifique (cf. chapitre III, section 3.2.2 pour une analyse plus détaillée de cette tendance, assortie d'exemples). De plus, dans une comparaison trans-linguistique du style des mères dans trois contextes interactionnels différents (Turkay, Kern & Rossi, 2008), nous avons montré que les mères françaises produisaient significativement moins d'énoncés orientés vers l'action que les mères turques, quel que soit le contexte. Cependant, nous avons aussi constaté que dans l'ensemble, il n'existait pas de différence significative entre les énoncés orientés vers l'action et les énoncés orientés vers les objets chez les mères françaises, ce qui suggère que le comportement verbal des mères françaises soit plus proche de celui des mères italiennes observées par Tardif et al. (1997)<sup>21</sup>. Surtout, dans l'étude de Choi (2000) dont les analyses sont en tout point comparables aux nôtres, les mères américaines utilisent significativement plus d'énoncés orientés vers les objets non seulement dans le contexte de lecture de livre, ce qui est aussi le cas des mères françaises de notre étude, mais aussi dans le contexte de jeu, différant en ceci des mères françaises.

Considérons à présent les mesures dont nous disposons pour les enfants français et américains de notre étude, en tenant compte d'une possible sur représentation dans les inventaires américains. Nous avons ajouté des courbes de tendance pour représenter les scores des enfants pour lesquelles les données étaient en partie lacunaires. Les mères des enfants du corpus de Paris n'ont pas rempli d'inventaires.

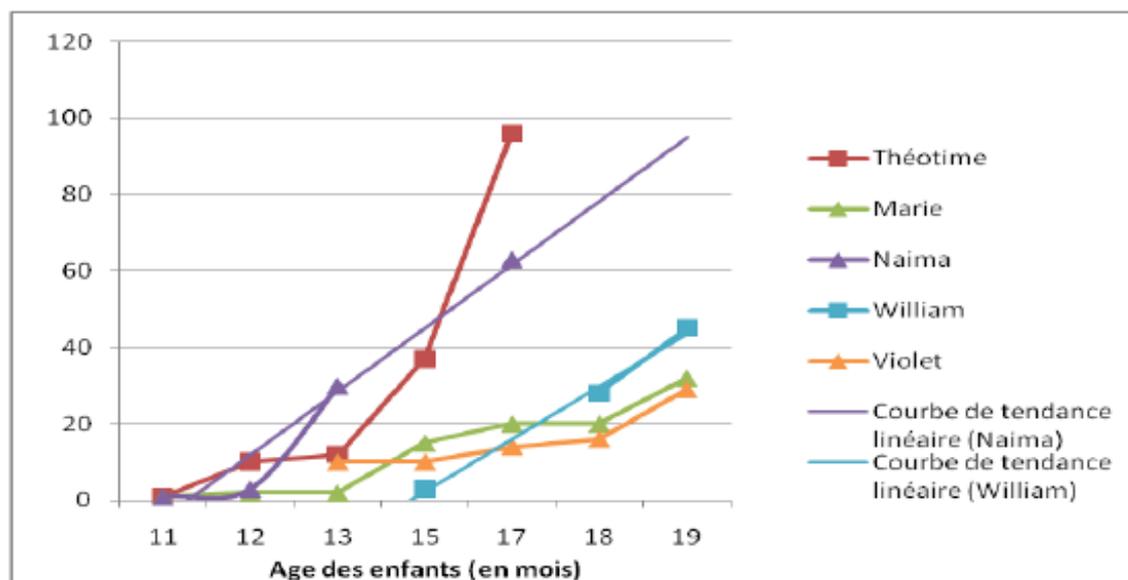


Figure 5 : Nombre de mots recensés sur les inventaires du développement communicatif, mots et gestes.

<sup>21</sup> Même si nos analyses ne sont pas entièrement assimilables à celles qui se font uniquement à la production de verbes vs. noms.

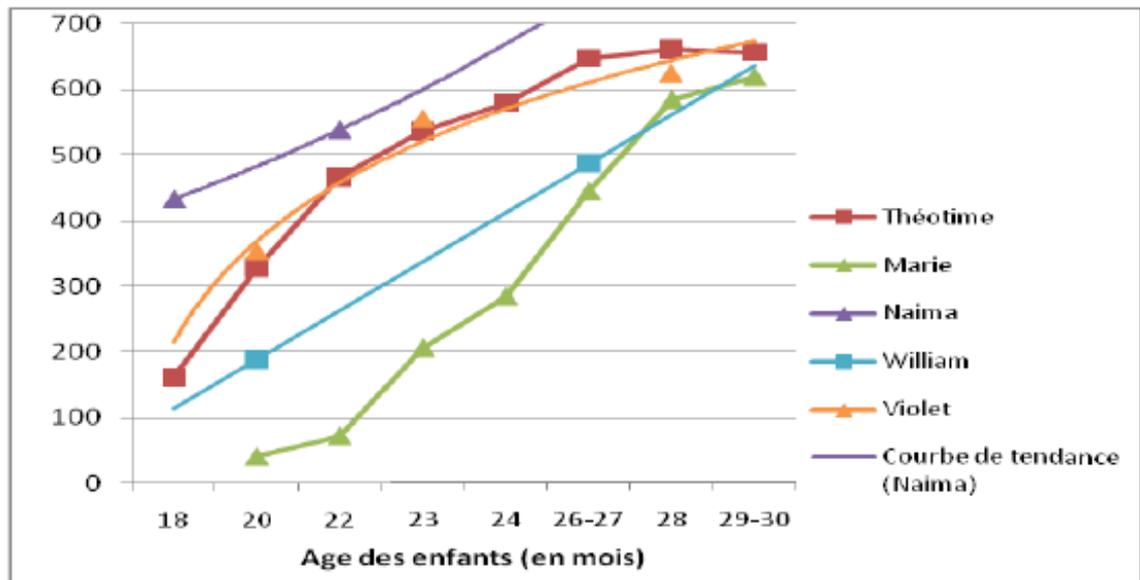


Figure 6 : Nombre de mots recensés sur les inventaires du développement communicatif, mots et phrases.

Les différences interindividuelles semblent l'emporter nettement sur les différences inter-langues, et les courbes font apparaître des rythmes différents, avec une progression d'abord lente puis exponentielle chez Violet et Marie, par exemple.

### Types et occurrences dans les enregistrements

Même s'ils constituent un indice peu représentatif des productions globales des enfants, et donc du développement de l'enfant, le nombre de mots (en types, ainsi que le ratio types/ occurrences) produits au cours de chaque enregistrement nous donne une idée du contenu de nos données. Il se peut en effet que les données soient plus ou moins représentatives, qu'un enfant soit particulièrement inhibé face à la caméra ou qu'au contraire, la situation d'enregistrement suscite des productions langagières inhabituelles. Ainsi par exemple la mère de Théotime constate-t-elle, lors du troisième enregistrement, que son enfant parle beaucoup moins que d'habitude lorsqu'il se trouve en présence de la caméra :

La mère : Bon, peut-être qu'on joue trop en fait.

La mère : P(eu)t-êt(r)e que du coup euh, tu es plus intéressé t(u) as pas envie d(e) parler t(u) es occupé à jouer.

L'observatrice : Parce que sinon, quand il y a pas la caméra il...

La mère : Ben oui il discute quand même.

L'observatrice : Il discute bien.

La mère : Hein, Théotime ?

La mère : Parce que là, t'es un peu plus en forme que l'autre fois mais...

#### Séquence 7 : La mère de Théotime (1 ;0.27) parle avec l'observatrice de l'inhibition de son fils face à la caméra

Nous avons donc calculé le nombre de mots produits lors de chaque séance (calcul par type et non par occurrence, pour tenir compte aussi de la diversité) et comparé les résultats obtenus : on remarque que les productions de Marie et Théotime connaissent effectivement

une évolution comparable, tout comme celles de Madeleine et Naima, ou de William et Violet, avec cependant des variations importantes d'un enregistrement à l'autre, comme en témoignent les pics et creux sur le graphique ci-dessous.

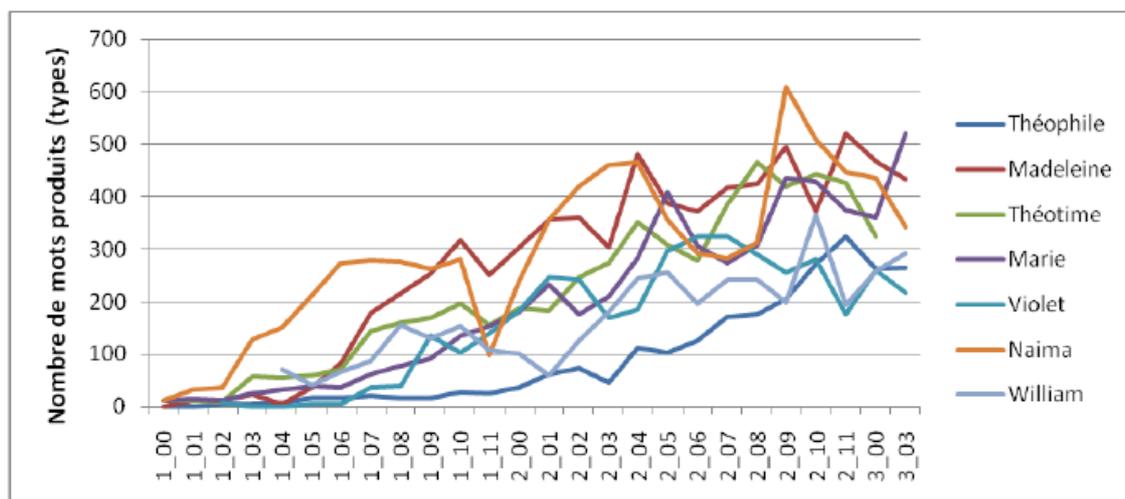


Figure 7 : Nombre de mots produits (types) par les enfants de nos corpus, en fonction de leur âge.

Ces valeurs absolues sont effectivement très tributaires des contextes de production, du type d'interaction dans laquelle l'enfant est engagé, des dispositions de l'enfant (qui peut être fatigué ou malade). Si l'on ramène ces valeurs à un ratio qui tienne compte aussi du nombre d'occurrence de chaque type produit, on trouve encore moins d'écart entre les enfants, surtout après 1;08.

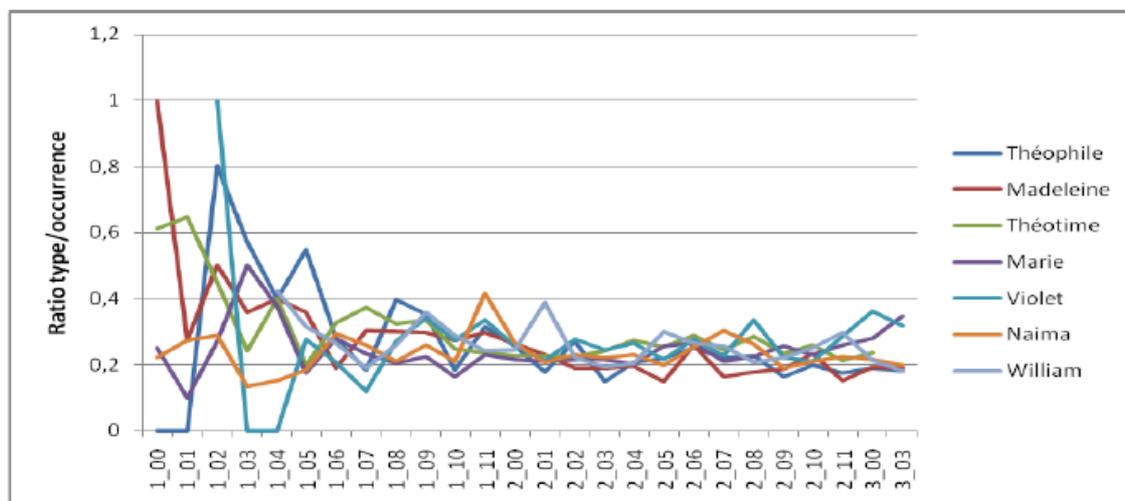


Figure 8 : Ratio type/occurrence chez les enfants de nos corpus, en fonction de leur âge.

### Diversité lexicale ?

La mesure du nombre de mots produits, et à plus forte raison encore le ratio type/occurrence sont cependant extrêmement sensibles à la taille de l'échantillon (Richards & Malvern, 1997) et donc aussi aux contextes qui peuvent, nous l'avons dit, favoriser ou inhiber les productions langagières. De plus, on voit qu'assez vite le ratio type-occurrence se stabilise

et ne permet plus de distinguer les enfants. Une nouvelle mesure de diversité lexicale a donc été mise en place, pour contrôler la variabilité induite par des échantillonnages différents (et notamment l'effet de l'augmentation régulière des productions de l'enfant, qui conduit à une baisse du ratio type/occurrence) : l'indice de diversité lexicale D (McKee, Malvern & Richards, 2000) utilise toutes les données de l'échantillon sans pour autant dépendre de sa taille,

Par défaut, la commande traite les mots comportant des inflexions comme des mots différents. Nous avons donc utilisé les fichiers analysés en morphèmes, même si cela conduit certainement à une sous-estimation de la diversité des premières productions. A l'exclusion des reformulations, tous les items transcrits comme des mots ont été pris en compte. Seul problème : les premiers fichiers ne contenaient parfois pas assez d'énoncés de l'enfant pour pouvoir établir la mesure.

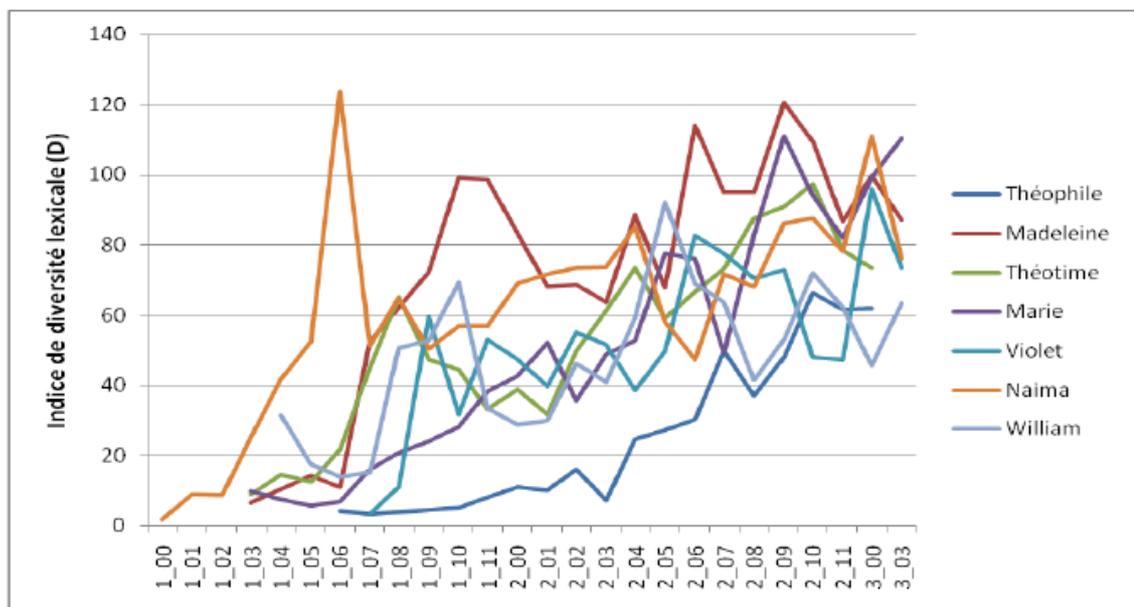


Figure 9 : Indice de diversité lexicale chez les enfants de nos corpus, en fonction de leur âge.

Les résultats donnent un aperçu plus parlant de la richesse des productions des enfants : on voit par exemple que l'indice est nettement plus élevé pour Naima, dès le début, et que ce sont ensuite les productions de Madeleine qui présentent la plus grande diversité. Un deuxième indicateur souvent utilisé pour comparer les enfants est la mesure de longueur moyenne d'énoncés, qui constitue le complément indispensable des remarques que nous venons de formuler sur la production de mots. Les indicateurs les plus fiables résultent en effet d'une combinaison de mesures : longueurs moyennes d'énoncés, âge et diversité lexicale, par exemple (Klee et al., 2004). Nous avons donc établi une dernière comparaison des enfants, sur la base de la longueur moyenne de leurs énoncés.

### Longueurs moyennes d'énoncés

Depuis que R. Brown (1973 : 54) a proposé un calcul simple et standardisé de la longueur moyenne d'énoncé (L.M.E) en morphèmes, qu'il considérait comme un excellent indice du développement grammatical, cette mesure a été reconnue et préférée à l'âge pour comparer des enfants à niveau égal de développement (Brown, 1973 ; de Villiers & de Villiers, 1973). En fait, la L.M.E permet de déterminer le niveau de langage de manière

assez fiable (Bernstein & Tiegerman Faber, 1997 ; cf. Parker & Brorson, 2005 : 367), au moins jusqu'à 36 mois (voir par exemple Klee et al., 2004) et son évolution pourrait être l'indice de changements développementaux (Fey, 1986 ; Paul, 200 ; cf. Parker & Brorson, 2005 : 367). Elle ne donne cependant pas d'indication sur le développement linguistique en tant que tel, comme le suggérait Brown : Leonard & Finneran (2003) ont par exemple montré que l'appariement d'enfants dysphasiques avec des enfants contrôles sur la base de la L.M.E en morphèmes était en partie trompeur, car les énoncés constitués du même nombre de morphèmes sont moins riches chez les enfants dysphasiques, qui produisent plus d'inflexions erronées, mais aussi plus de groupes prépositionnels et de formes en -ing que les enfants contrôles. Si elle peut trahir tout autant que traduire le développement grammatical, la L.M.E calculée en morphèmes n'apporte peut-être pas plus qu'un simple découpage de l'énoncés en mots. Pour s'en assurer, des études récentes ont calculé le coefficient de corrélation entre les deux mesures, et montré que le calcul de L.M.E en mots était tout aussi fiable pour des langues dont les marques morphologiques sont relativement peu nombreuses : c'est le cas de l'anglais (Parker & Brorson, 2005) mais aussi du français (Parijsse & le Normand, 2006).

Dans l'étude comparative que nous venons de citer, Thordardottir (ibid : 255 & sq.) relève aussi une différence entre longueurs moyennes d'énoncés, à la fois en morphèmes et en mots : celle-ci montre une tendance opposée à la mesure du nombre moyen de mots produits, puisque les enfants francophones produisent en moyenne des énoncés plus longs que les enfants anglophones au même âge.

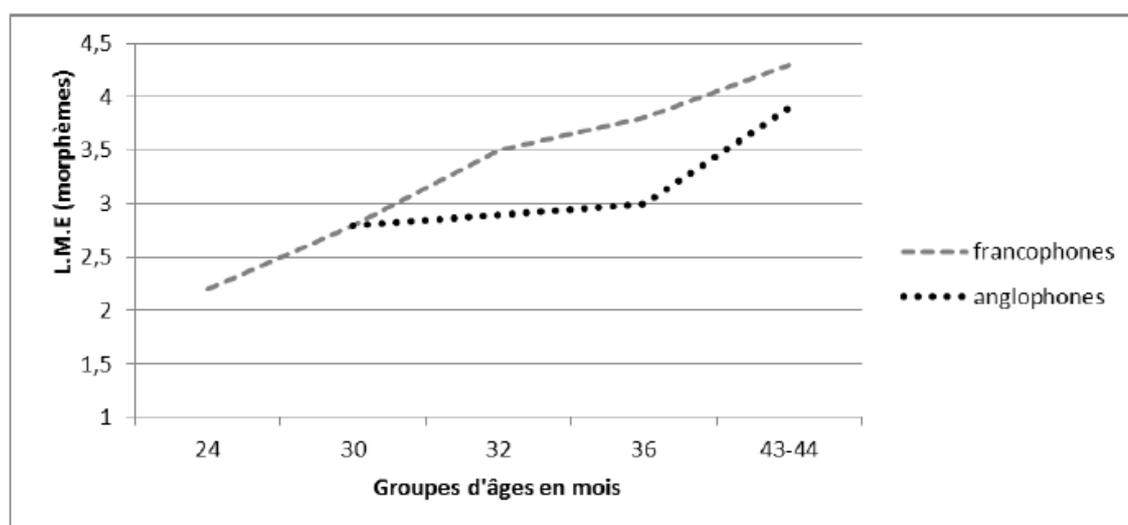


Figure 10 : Répartition des longueurs moyennes d'énoncés (L.M.E) calculées en morphèmes, moyennes par groupes d'âge pour les enfants francophones et anglophones (d'après Thordardottir, 2005)

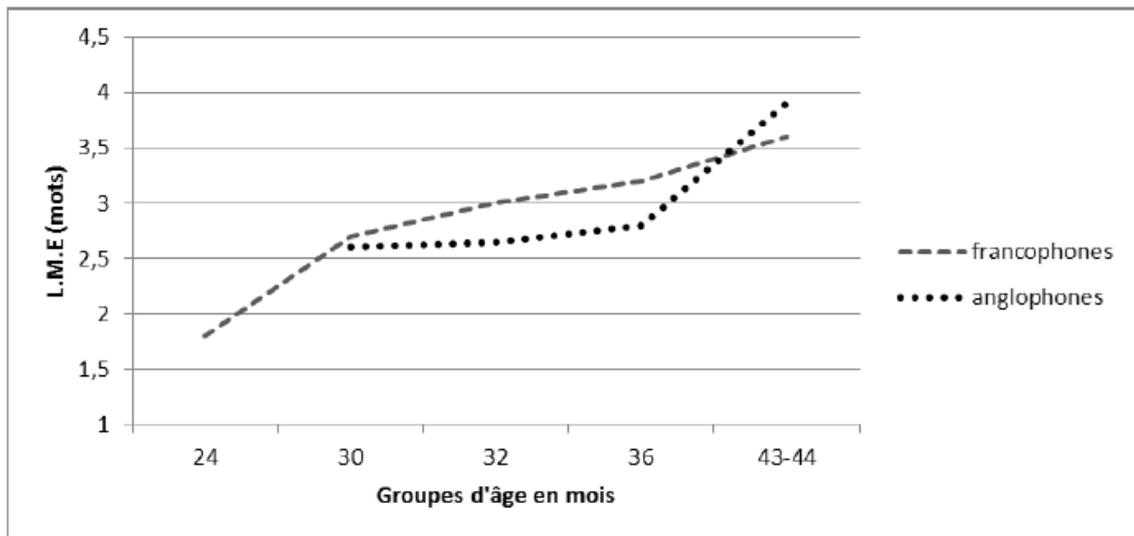


Figure 11 : Répartition des longueurs moyennes d'énoncés (L.M.E) calculées en mots, moyennes par groupes d'âge pour les enfants francophones et anglophones (d'après Throdardottir, 2005)

On note cependant que pour la longueur moyenne en mots, la différence est moindre. Or, nous l'avons dit, il existe une très forte corrélation entre l'une et l'autre mesure, en anglais ( $r = 0,998$ ,  $p < 0,001^{22}$ ) et en français ( $r = 0,991$ ,  $p < 0,001^{23}$ ). De plus, le calcul en mots présente l'avantage d'être plus rapide et plus fiable, parce qu'il n'est pas tributaire de décisions prises par le chercheur et/ou des catégories de l'analyseur automatique grâce auquel on réalise le découpage en morphèmes : « *Counting words is easier, faster, more reliable and theoretically more sound because no ad hoc theoretical decisions need to be made* » (Arlam-Rupp et al. 1976 : 233). Nous avons donc calculé les L.M.E en mots pour chacun des enfants de nos corpora, afin d'interroger la comparabilité des données sous cet angle.

<sup>22</sup> Cf. Parker & Brorson (2005:370) calculs réalisés sur 40 transcriptions issues de la base de données CHILDES, incluant 28 enfants différents (de 3 ans à 3;10).

<sup>23</sup> Cf. Parisse & Le Normand (2006 : 22) calculs réalisés sur 315 échantillons de 20 minutes de jeux pour chaque enfant (de 2 à 4 ans).

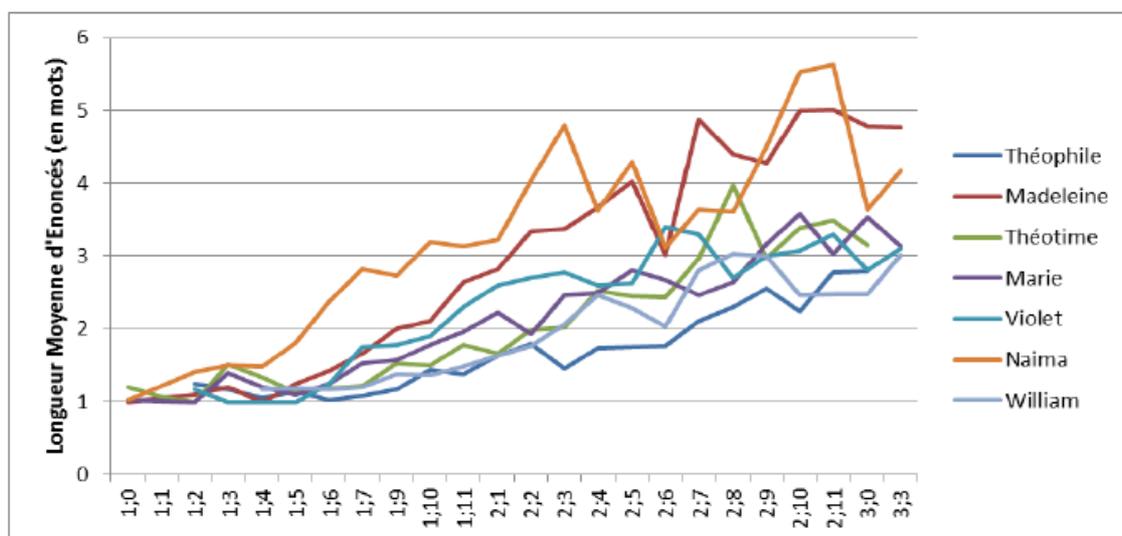


Figure 12 : Comparaison des L.M.E (mots) des enfants du corpus de Providence, de Lyon et de Paris, par tranches d'âge

On le voit, les courbes sont dans l'ensemble bien entremêlées, sauf pour Madeleine et Naima. D'autre part, on ne retrouve pas vraiment dans nos données la tendance des enfants français à produire des énoncés plus longs à âge égal. Les longueurs moyennes d'énoncés de Marie et de Théotime se situent régulièrement entre celles de William et celle de Violet, ce qui montre bien que les différences entre les enfants l'emportent sur les différences inter-langue.

### Importance des différences interindividuelles

C'est peut-être l'un des apports majeurs des approches fonctionnalistes de l'acquisition du langage (Bates & MacWhinney, 1979), ainsi que de toutes les approches basées sur l'usage (Richard, 1990), que d'avoir souligné l'importance des différences individuelles, et leur impact sur notre compréhension du développement. Les spécificités de trajectoires développementales différentes, et la variabilité, sont autant d'aspects dont on sait désormais qu'ils sont tout aussi dignes d'intérêt que les indices globaux : certains auteurs recommandent donc de leur accorder une attention toute particulière (Hoff, 2006 ; Nelson, 2007). Prendre en compte la variation, c'est considérer non seulement les caractéristiques formelles de langues différentes et le traitement qu'en fait l'enfant, mais aussi et surtout l'existence de styles conversationnels et interactionnels différents, dont on peut supposer qu'ils s'accompagnent d'un degré de variation contextuelle.

Ainsi par exemple, les différences d'usages que font apparaître les analyses de corpus en termes de fréquence ont apporté un soutien empirique considérable à de telles hypothèses (Gries, 2008, Schmidtke-Bode, 2009) : ainsi par exemple la fréquence des collocations de *going to* a révélé, chez les parents de deux enfants anglophones (Adam & Sarah, corpus de Brown), une tendance à omettre le sujet et l'auxiliaire *be* pour produire des énoncés tronqués comme (Schmidtke-Bode, 2009 : 517) :

(17) La mère : Going to give it to Robin? (Adam 3;0.11)

Et l'analyse révèle que ces énoncés sont produits en réponse à des productions semblables de l'enfant. Ces échos révèlent une particularité des échanges adultes-enfants : ils font l'objet d'un ajustement constant, qui peut aussi modifier les productions adultes.

Nous revenons sur la nécessité de prendre en compte ces différences dans ce qui suit (ci-dessous, 3.3.2.)

Nous avons désormais établi la relative comparabilité des données, et obtenu grâce aux indices ci-dessus une idée de certains écarts dont nous tiendrons compte dans ce qui suit (ils concernent principalement la plus grande richesse et relative complexité des productions de Madeleine et de Naima). Pour la comparaison des enfants, nous substituerons donc à l'âge, dont on a vu qu'il faisait ressortir des variations parfois importantes mais aussi parfois des rythmes différents, un appariement sur la base de l'indice de diversité lexicale et la longueur moyenne d'énoncés en mots. Mais il importera aussi et surtout de ne pas négliger les différences stylistiques et interactionnelles éventuelles, qui ne sont peut-être pas réductibles aux caractéristiques typologiques du français et de l'anglais. Nous nous interrogerons sur ces différences à plusieurs reprises au cours de nos analyses.

### 3. Choix des outils

Nous examinons pour finir, à titre d'exemple, une procédure de codage élaborée pour les besoins d'une étude préalable sur les premières prépositions (Kochan, Morgenstern, Rossi & Sekali, 2007). Celle-ci permet de montrer comment nous utilisons les outils qui sont les nôtres (procédures de transcription et d'analyse automatisée avec les programmes de CLAN) en même temps que d'en situer les limites. Nous concluons sur l'impact des catégorisations utilisées ou produites par le chercheur, auquel cette étude nous a sensibilisée.

#### 3.1. Les transcriptions

Si transcrire, c'est trahir, en ce sens que le chercheur impose toujours déjà une interprétation aux données brutes qu'il traduit (Ochs, 1979), l'on pourrait voir dans une transcription minimale le moyen de limiter la part de ces impondérables. Pourtant, la sélection ainsi opérée est un choix qui engage bien plus encore que la tentative, quoique toujours imparfaite, de tout transcrire. En effet, sur quels critères privilégiera-t-on un niveau (le verbal, par exemple) au détriment d'un autre ? Il est évident que la sélection n'est jamais neutre ; et les conventions du format CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts : MacWhinney, 2000) offrent aux chercheurs un inventaire varié de possibilités. Lorsque l'on travaille individuellement sur des données, on peut faire des choix raisonnés en se contentant des outils existants, ou en créant des conventions ad hoc. Il n'en va pas de même lorsqu'un groupe de chercheurs aux intérêts et compétences divers travaille ensemble sur les mêmes données. C'est ainsi que nous avons fait l'expérience, dans le cadre du *projet*

<sup>24</sup>  
*Léonard*, de la mise en place d'un format de transcription enrichi permettant de condenser dans le « texte » le maximum d'informations tout en réduisant la part des choix, toujours subjectifs (Snyder, 2007). Ces enrichissements nous ont guidée dans l'analyse des données de Lyon et de Providence, où nous avons préalablement ajouté des annotations, concernant par exemple le mimo-gestuel.

La question se pose certes de savoir si l'on peut travailler sur le mimo-gestuel comme on travaille sur le langage, et examiner conjointement le développement de l'un et de

<sup>24</sup> <http://anr-leonard.ens-lsh.fr>

l'autre ? Pour Teubert (2005), la linguistique de corpus ne peut pas s'attacher au non verbal, puisqu'on ne peut en donner d'interprétation sûre et fiable, de paraphrase semblable à celle qu'un linguiste est à même de proposer pour le langage écrit comme oral. Cette affirmation polémique a le mérite de montrer la difficulté de travailler sur deux media différents, et la nécessité de mener une réflexion préalable sur le bon usage d'outils avant tout conçus pour l'examen du langage oral. Lorsqu'on regarde une transcription au format CHAT (cf. infra, figure 13) les lignes dépendantes généralement utilisées à cette fin (qui apparaissent au-dessous des lignes de transcription orthographique et phonétique) montrent bien que transcrire le mimo-gestuel, comme les actions et les situations, revient à décrire et non pas à interpréter ou à spéculer sur des intentions des locuteurs en présence. À cela s'ajoute une particularité forte du type de discours et d'interaction étudiés en acquisition du langage : il est fréquent que les productions langagières et/ou gestuelles ne soient pas univoques, et varient fortement en fonction du contexte : ainsi des onomatopées comme *poum*, *hop*, etc., à propos desquelles il importe de savoir si elles ont été prononcées en tapant dans une balle ou en sautant, par exemple.

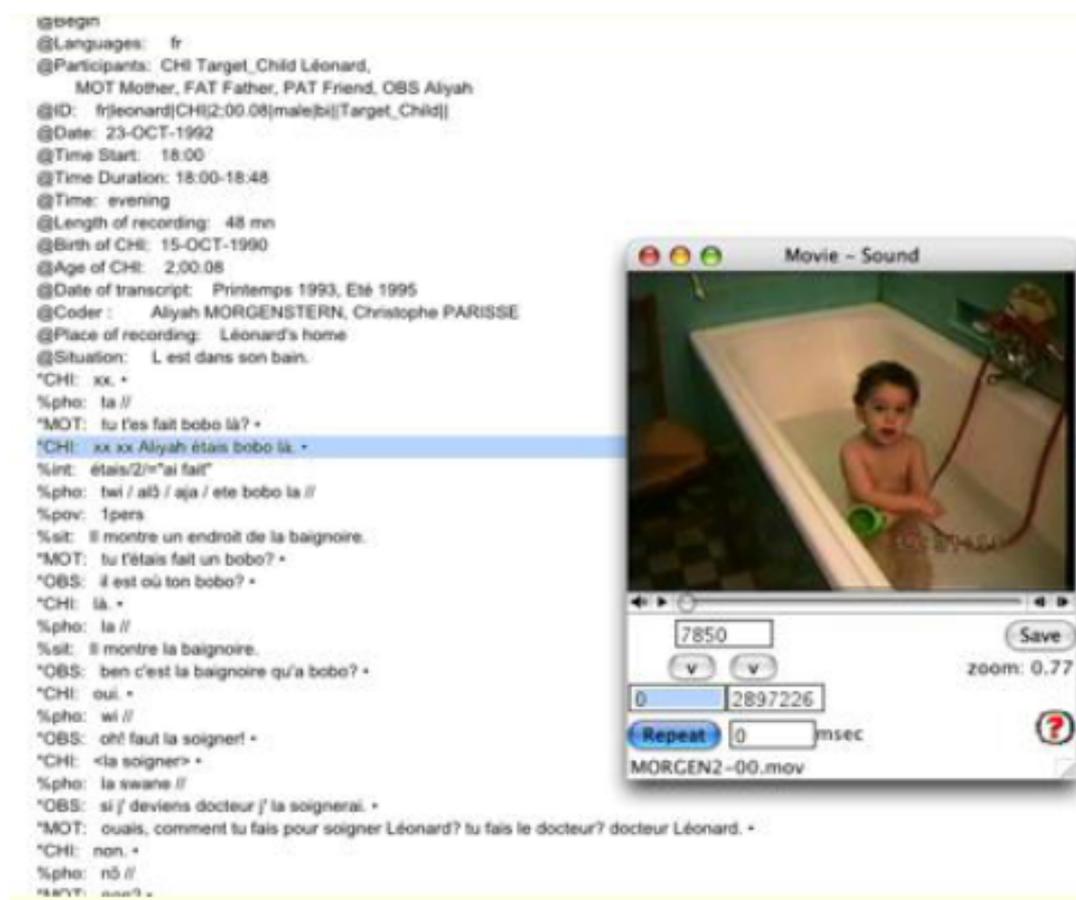


Figure 13 : Une page de transcription du corpus de Léonard, alignée avec la vidéo.

Pour cette étude, comme pour l'ensemble des analyses que nous présenterons, nous avons travaillé sur des transcriptions enrichies, ce qui suppose (en tout cas lorsque l'on ne fait pas soi-même la transcription, comme c'est le cas ici) que l'on effectue un premier visionnage des enregistrements en lisant la transcription à mesure, et qu'on y ajoute, sur des

lignes dépendantes dédiées, des informations contextuelles et situationnelles, mais aussi des informations sur le posturo-mimo-gestuel.

### 3.2. Codage et analyses

Nous avons codé le sémantisme de chaque préposition en contexte, et réalisé une comparaison inter-langues (français/anglais) afin de réexaminer la pertinence de l'hypothèse localiste pour l'ontogenèse. Comme nous allons le voir, il s'agit d'une procédure que l'on ne peut automatiser qu'en partie, et qui par conséquent met en jeu des analyses raisonnées en amont, mais aussi tout au long du processus.

#### Choix du logiciel

Pour cette étude, comme pour l'ensemble du présent travail, nous avons beaucoup utilisé les programmes du logiciel CLAN (MacWhinney, 2000), qui offrent des possibilités immenses, mais exigent que l'on prête une attention toute particulière aux tenants et aux aboutissants de chaque requête. Les programmes de CLAN sont ainsi capables, à partir d'une transcription même minimale (c'est-à-dire ne comprenant que des lignes orthographiques), de repérer toutes les prépositions produites par l'enfant et de les lister par types avec leurs fréquences d'occurrences. Seulement même si de telles analyses sont précieuses comme point de départ d'une étude comme la nôtre, on ne peut apercevoir dans les résultats obtenus qu'un panorama peu significatif et difficilement interprétable.

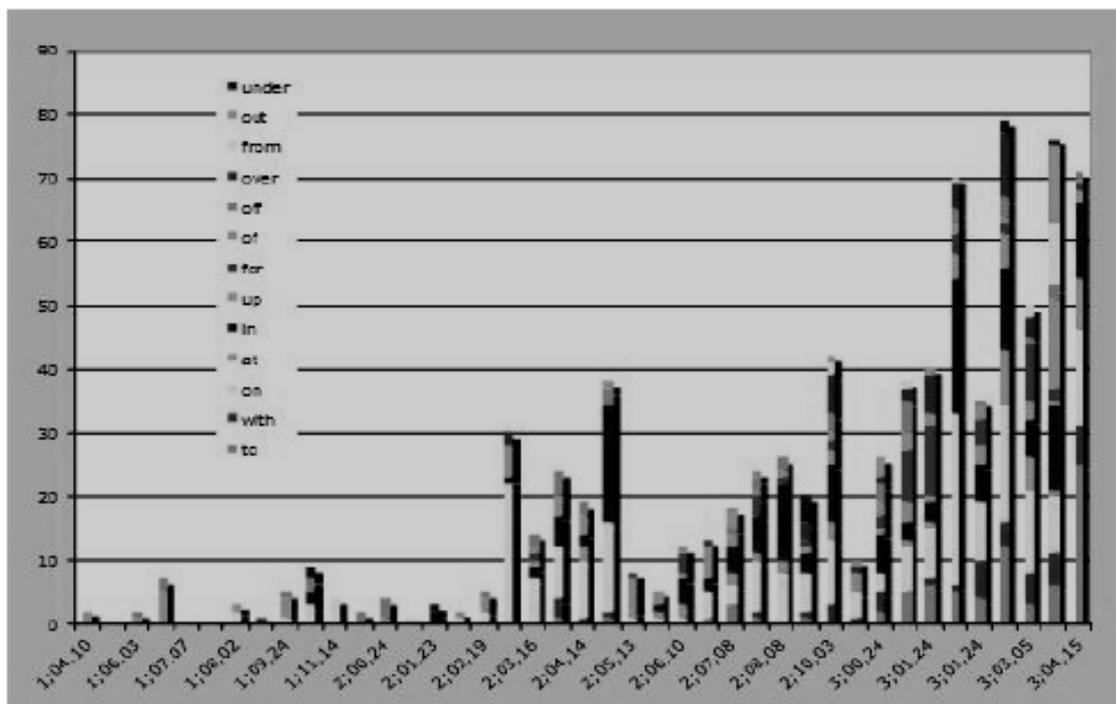


Figure 14 : Panorama des premières prépositions (types en nuances de gris et occurrences en ordonnée) produites par un enfant anglophone (William) entre un an et quatre mois et trois ans et quatre mois (les âges sont donnés en abscisse).

Pour répondre à la question qui nous occupait, nous avons besoin de catégoriser ces usages en fonction de leur sémantisme spatial ou non. Décider que tous les usages de la préposition anglaise «to» par exemple, étaient spatiaux, sans examen des occurrences en contexte n'aurait pu produire que des résultats peu fiables puisque la vérification de

notre hypothèse aurait reposé uniquement sur la fréquence relative de certains types de prépositions jugées intrinsèquement spatiales. La plus grande variété de prépositions spatiales dans la langue anglaise aurait probablement suffi à faire apparaître une primauté du spatial en anglais, et non en français. De plus, il est évident que de nombreux usages canoniques de la préposition « to », par exemple, sont bien éloignés du sémantisme spatial originaire. Il fallait donc faire reposer nos comptages sur une distinction issue d'analyses linguistiques.

### **3.2.1. Le codage**

Nous avons codé chaque occurrence sur la base d'une analyse des traits lexicaux (sémantisme spatial) et / ou fonctionnels (assignation d'un cas, appartenance à la structure argumentale du verbe) activés. Le recours à une telle distinction, certes simplificatrice, est destiné à faciliter le repérage d'usages spatiaux, et la stabilité des décisions prises d'un chercheur à l'autre (« inter coder reliability » que nous n'avons pas quantifiée, étant donné que la moitié du codage a été réalisée par un chercheur et vérifiée par l'autre, et inversement) montre qu'elle est opératoire.

Il n'existe actuellement pas de programme permettant de faire prendre à un ordinateur des décisions aussi complexes, parce qu'elles résultent non seulement du bon usage d'une catégorisation donnée, mais aussi et surtout d'analyses en contexte. Il faut donc classer chaque occurrence dans un tableau et procéder à un comptage manuel.

Les résultats montrent qu'il existe de grandes différences entre les usages recensés chez les enfants français et américains :

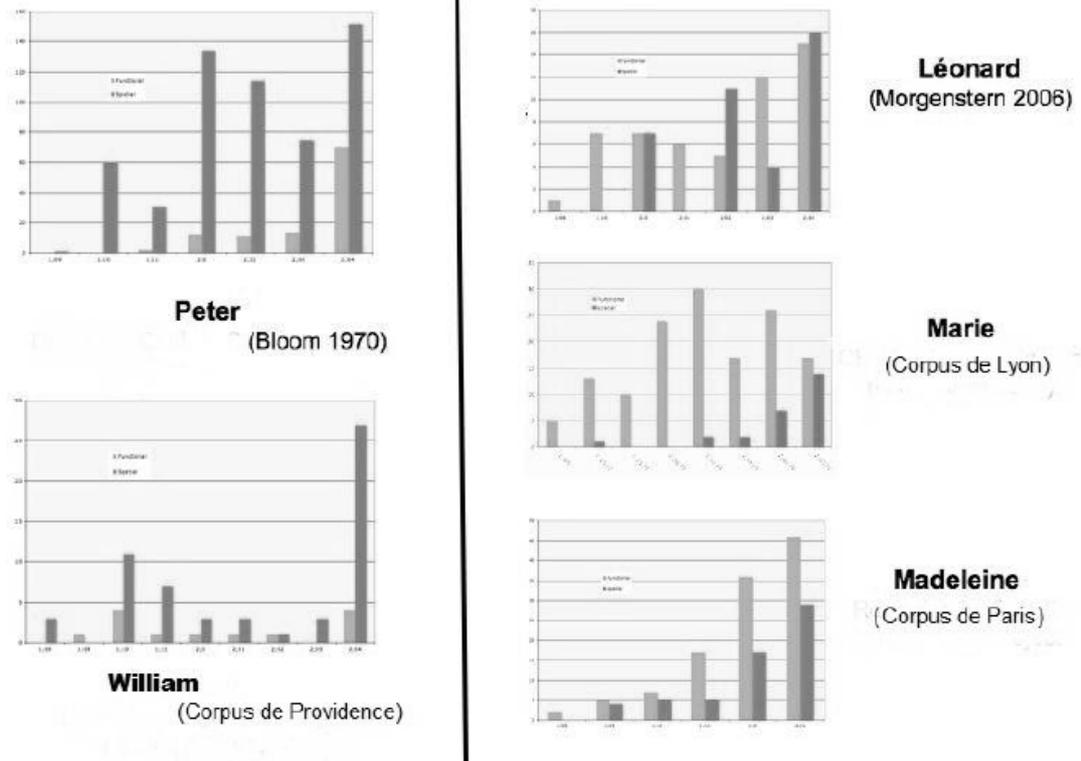


Figure 15 : Usages spatiaux (gris foncé) et fonctionnels (gris clair) des prépositions chez deux anglophones et trois francophones, jusqu'à trois ans.

La vérification de l'hypothèse localiste chez des enfants anglophones (qui semble confirmée ici, chez William et Peter) est contredite par les résultats obtenus pour les enfants francophones : elle reflèterait donc une différence de structuration des langues, et non une primauté du spatial dans l'ontogenèse. Si les différences structurelles peuvent être repérées assez aisément, c'est cette dernière conclusion sur la primauté du spatial que l'on n'aurait pu atteindre à partir d'une catégorisation des types de préposition (spatiale ou non). En effet il est toujours possible que l'enfant utilise une préposition comme « à », généralement analysée comme « incolore » ou fonctionnelle dans un énoncé référant à une localisation spatiale du type : « il rentre à la maison ». On voit bien ici l'importance d'une analyse en contexte, où les ambiguïtés éventuelles peuvent aussi être levées grâce à la vidéo.

### 3.2.2..Analyses quantitatives et qualitatives

Si l'examen attentif des usages en contexte est essentiel, c'est aussi parce qu'il importe de distinguer, autant que possible, ce qui est réellement construit par l'enfant et ce qui

est le produit des catégorisations projetées par le chercheur. En effet, si l'on accepte les hypothèses constructionnistes (cf. chapitre I, et par ex. Tomasello, 2003), l'enfant ne dispose pas d'emblée de notions grammaticales, et doit catégoriser l'input en exploitant l'information livrée par le contexte. Prêter une attention particulière au contexte de l'interaction, c'est donc aussi rester au plus près de la démarche de l'enfant. L'idéal serait que les catégorisations du chercheur concordent avec les « catégories émergentes » que l'on observe chez le tout jeune enfant (Clark, 2001) sans être pour autant des catégories ad hoc. La combinaison d'une analyse linguistique et d'un examen quantitatif minutieux doit permettre sinon d'atteindre, du moins d'approcher cet idéal.

Nous proposons que ce va-et-vient soit opéré non seulement en amont des comptages statistiques, mais aussi qu'une fois les premiers résultats quantitatifs obtenus, on procède à un réexamen des productions repérées afin de comprendre ce qui se joue dans l'interaction. C'est ainsi que nous avons procédé, et l'analyse de micro-séquences nous a permis de mettre en évidence la fonction pragmatique des premières prépositions chez les enfants francophones (Kochan, Morgenstern, Rossi & Sekali, 2007).

*Léonard (1;08) à table au cours du dîner.*

Père : Les belles saucisses!

Léonard : Donne.

Mère : J(e) te l'ai donnée, ouais.

Léonard : **Pour** papa.

*Figure 16: Une micro séquence*

On voit ici que face à l'incompréhension des parents, la préposition « pour » permet à l'enfant de lever l'ambiguïté en explicitant l'argument du verbe « donner ». En répliquant ce type d'analyses sur un ensemble de micro séquences, nous avons fait l'hypothèse d'une organisation des premières prépositions, catégorie grammaticale émergente, en paradigme pragmatique, autour des fonctions de désambiguïsation, d'argumentation ou de positionnement interpersonnel. Cette hypothèse propose un type d'explication au constat de ce que l'usage que font les enfants francophones des prépositions ne montre pas de primauté du spatial : elles permettent plutôt une « grammaticalisation de l'espace relationnel » (Morgenstern, Parisse & Sekali, 2010).

Au terme de cette analyse préliminaire, les problèmes rencontrés au cours du codage ont trouvé une réponse grâce à l'analyse détaillée de micro-séquences, qui permettent de considérer l'élaboration en dialogue d'un sens mettant en jeu conjointement des dimensions spatiales et fonctionnelles.

## 4. Conclusions

Les conclusions de ce chapitre sont aussi diverses que les chemins que nous y avons empruntés : la méthodologie que nous présentons ne constitue pas un ensemble de principes que nous avons d'emblée résolu de suivre, mais plutôt une tentative de rendre compte au mieux des données dont nous sommes partie.

Ainsi, nous avons montré que les enfants que nous avons choisis présentaient des développements suffisamment comparables pour pouvoir être appariés, mais nous espérons surtout avoir suffisamment souligné que c'est notre compréhension du développement de chaque enfant qui donne sens à ces comparaisons toutes quantitatives.

De même, nous avons insisté sur l'apport d'analyses qualitatives des productions linguistiques, en amont et en aval des analyses quantitatives : les résultats d'une étude préliminaire à l'établissement du codage que nous présentons dans le chapitre IV montrent comment les quantifications permettent de nouvelles analyses sur la base desquelles de nouvelles quantifications, plus raisonnées, pourront être établies.

Enfin, si les outils que nous utilisons présentent a priori des qualités d'objectivité (l'outil informatique doit permettre d'embrasser des portions de données plus larges que ce que l'œil subjectif du chercheur pourrait couvrir), ils ne sont pas sans limites, et la nécessité d'interpréter les résultats, en tenant compte des inévitables problèmes de catégorisation, et surtout des contextes de production, reste donc primordiale.

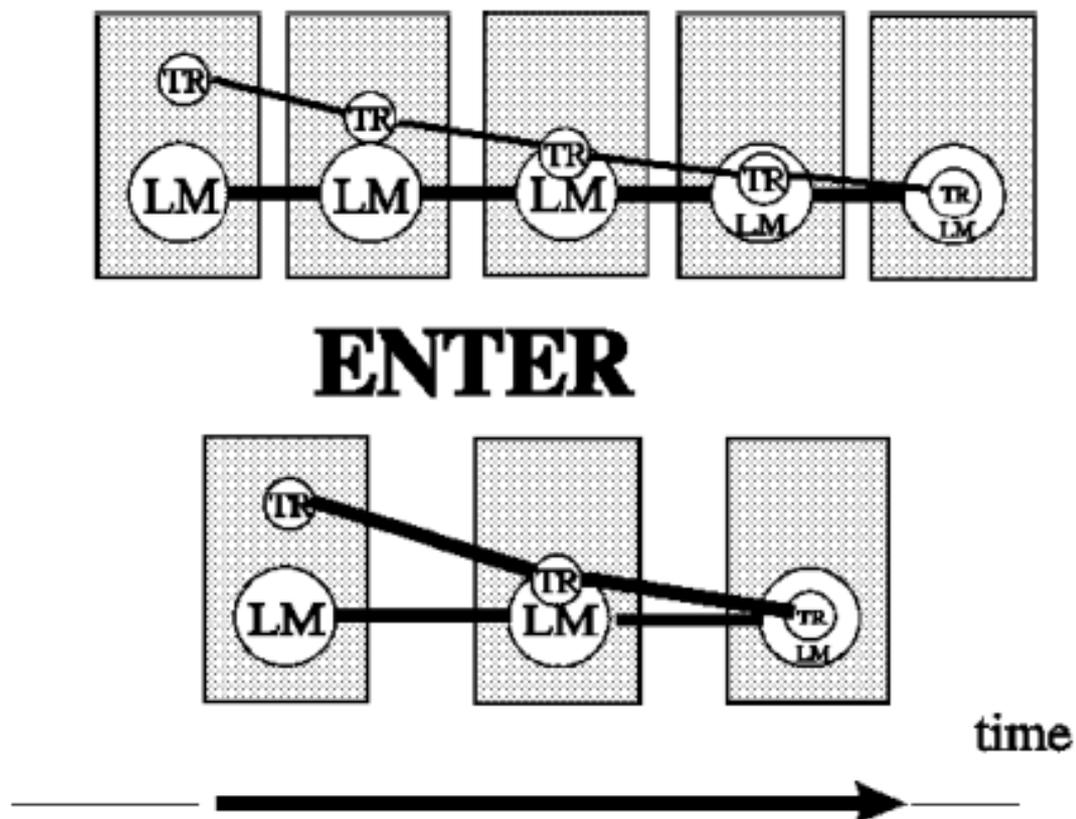
## Résumé

L'objet de ce chapitre est de caractériser la méthodologie adoptée dans ce travail : nous soulignons d'abord l'importance des données, présentons nos suivis longitudinaux et mettons en avant le caractère résolument empirique de notre approche, puis nous montrons ce que peuvent apporter des analyses linguistiques fines, à chaque étape du travail sur corpus.

Pour chacun des corpus, nous donnons d'abord des informations générales, qui montrent que les données de Lyon et de Providence ont été recueillies et transcrites selon des procédures semblables. Nous présentons ensuite les données du corpus de Paris, qui ont fait l'objet d'une réflexion particulière et d'enrichissements intégrés dans les transcriptions : notre participation aux deux projets de recherche successifs qui ont permis la constitution et l'exploitation de cette nouvelle base de données nous a appris qu'il était primordial d'avoir une bonne connaissance des données, et nous a permis de prendre conscience des problèmes qui peuvent se poser lors de la collecte des données. Nous présentons ensuite les enfants individuellement, et cherchons quelle combinaison d'indicateurs permettra d'établir des comparaisons plus fiables que celles qui reposent sur l'âge de l'enfant : nous proposons un appariement sur la base de l'indice de diversité lexicale et de la longueur moyenne d'énoncés en mots. Nous soulignons aussi et surtout les particularités de chaque enfant, ainsi que des dyades, au sein desquelles le style interactionnel et conversationnel n'est pas uniforme.

La dernière partie de ce chapitre propose une réflexion linguistique sur la particularité de nos données et de nos outils et sur les contraintes méthodologiques qu'ils imposent. Nous présentons une étude préliminaire sur les premières prépositions, qui a été le point de départ de cette réflexion, et permet de montrer de comment nous utilisons les outils qui sont les nôtres (procédures de transcription et d'analyse automatisée avec les programmes de CLAN) en même temps que d'en situer les limites. Nous concluons sur l'impact des catégorisations utilisées ou produites par le chercheur, auquel cette étude nous a sensibilisée, puisqu'elle nous a emmenée bien au-delà de la catégorie de « préposition spatiale », et a permis de découvrir une catégorie émergente de marqueurs grâce auxquels l'enfant francophone commence à parler de sa relation aux autres.

## Chapitre III : Premières formes d'expression du mouvement en français et en anglais



**« Cette interdépendance entre voir et dire –leurs mouvements de liaison et de déliaison- n'est pas sans impliquer la dimension du mouvement en ses différentes modalités, du geste à la marche, de l'immobilité à la mobilité potentielle, de l'ascension à la chute...L'enchevêtrement entre ces différents dimensionnels –le regard, la parole et le geste –qui ne cessent, en eux-mêmes et dans leur interrelation, de se configurer différemment est bien entendu extrêmement complexe et il ne saurait être question d'en donner une vue synthétique et de survol. » J-L Lannoy (2008 : 11)**

## 1. Introduction

Si le mouvement constitue une porte d'entrée particulière dans notre compréhension de l'acquisition du langage, c'est peut-être d'abord en vertu de sa saillance pour l'enfant. Nous avons vu qu'une grande partie des premières constructions perceptuelles et conceptuelles en découlaient, et que celles-ci pourraient bien être aussi à l'œuvre dans les premiers développements langagiers. Cependant, l'articulation précoce de cet intérêt pour un monde en mouvement et du langage n'a rien d'évident.

L'objet de ce chapitre est d'interroger les premières productions langagières d'enfants francophones et anglophones, en lien avec le mouvement. De nombreux travaux montrent que l'expression linguistique d'une trajectoire verticale, et/ou orientée vers un but, est précoce (Bloom, 1973 : 70 ; McCune-Nicolich 1981 : 18 ; Nelson, 1974 : 281). Cependant, comme le font remarquer Choi & Bowerman (1991 : 103), tous ces travaux portent sur la langue anglaise, et principalement sur l'acquisition des particules *up* et *down*. La comparaison inter-langue, qui a permis de souligner que les dimensions spatiales ne constituaient qu'une couche de sens, et que celle-ci n'était pas nécessairement centrale, montre aussi les limites d'une transposition trop directe, d'un concept (par exemple celui de mouvement vertical) issu de la cognition prélinguistique aux productions langagières.

Nous commencerons donc par chercher au sein des premières productions langagières la trace et le rôle du mouvement perçu. Nous analysons alors l'évolution de deux catégories des versions américaine et française des inventaires du développement communicatif (Fenson et al., 1993 ; Kern, 2006), puis les productions spontanées d'enfants francophones du corpus de Paris. Nous verrons que si les points de convergence sont nombreux, ils permettent davantage d'évaluer le lien entre mouvement perçu et langage que d'étudier l'expression du mouvement proprement dite.

Les difficultés que rencontrent les enfants dans l'apprentissage des verbes (Gentner 1982, Childers et Tomasello, 2006), qui précisément servent à encoder de nombreux aspects des événements, dans des langues différentes (et dont il serait par conséquent difficile d'extraire l'invariant « action », voir par exemple Golinkoff et al., 2002; Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2008) suggèrent aussi que l'articulation du mouvement au langage ne soit pas aussi simple et directe. Nous reviendrons dans la seconde partie de ce chapitre sur les problèmes posés par l'acquisition de « termes relationnels » conçus comme la transposition linguistique des schémas sensori-moteurs, avant de considérer l'acquisition des prépositions et/ou particules, des premiers verbes, et des onomatopées.

Nous montrerons alors que l'articulation de la reconnaissance perceptuelle à la production langagière ne va pas de soi, parce que le langage ne se contente jamais de décrire ou de reproduire le réel perçu. En analysant l'évolution de ces familles de marqueurs dans nos données, nous soulignons aussi les problèmes que pose un tel découpage.

## 2. Précocité du mouvement ?

Parler des objets et des événements dans lesquels ils sont impliqués, c'est parler d'un monde en mouvement. Pour Paul Bloom, Levinson ou Mandler (dans la lignée des travaux de Piaget), la conceptualisation du déplacement constitutive du concept même d'espace. De plus, on sait que ce type de conceptualisation arrive très tôt : les événements spatiaux

sont en grande partie compris avant un an (Spelke, 1990 ; Imai et al., 2008), avec leur commencement et leur fin, mais surtout leur but (Woodward, 1998, Lakusta, 2005 ; voir aussi chapitre I, 2.2.1), et les éventuels sous-événements qui auraient un lien causal avec eux (Leslie, 1984).

La thèse qui permet de penser ensemble le caractère fondateur et la précocité de la conceptualisation du mouvement consiste à dire que l'expression du mouvement a un statut privilégié dans l'acquisition du langage (voir par ex. Landau et Zukowski, 2003 ; et le point 2.2.2 de notre premier chapitre), en production comme en compréhension. Un ensemble de travaux déjà anciens a montré que les premiers mots compris par les enfants correspondaient à des objets susceptibles de se mouvoir ou sur lesquels on pouvait agir (Clark, E. 1973 ; Huttenlocher, 1974 ; Nelson, 1973, citée par Bloom, 1991 : 72). Un peu plus tard, il apparaît aussi que les verbes de mouvement sont compris avant les verbes psychologiques, qui seraient d'abord interprétés comme faisant référence à des états externes : par exemple, les enfants de quatre ans testés par Wellman et Johnson jugent qu'un personnage qui sait trouver l'emplacement d'un objet s'en souvient, sans tenir compte de ses connaissances préalables sur cet emplacement (Wellman & Johnson, 1979). Mais si compréhension du mouvement et compréhension langagière précoces semblent ainsi liés, cela ne présage pas absolument de la production du langage.

Or, il est apparu que les premières productions linguistiques étaient soumises aux mêmes règles : Brown (1958) a montré que tout comme les noms d'objets concrets, les verbes décrivant le mouvement étaient les premiers appris par les enfants anglophones. Ce serait alors le résultat d'une attention plus grande prêtée aux choses et aux événements saillants, qui attirent l'attention de l'enfant. Ainsi, ces premiers verbes seraient appris et produits d'abord dans le contexte d'une action en cours (Bloom, 1991 :72 et sq.). Toutefois, on peut émettre plusieurs réserves face à de telles démonstrations. La première concerne le caractère nécessairement interprétatif des analyses proposées : Bloom (ibid) a par exemple proposé une interprétation des premières productions de quatre enfants américains en termes de relations syntaxico-sémantiques, dérivées d'une analyse des énoncés et du contexte discursif, où si l'accord inter-juge permettait de déterminer la fiabilité de cette interprétation, elle ne pouvait pour autant prétendre capturer ce que l'enfant avait voulu dire : « *Obviously, one cannot be confident that the semantic interpretation given to an utterance by an adult does indeed equal the child's semantic intent.* » (ibid. p. 46 & sq.). D'autre part, il n'est pas certain que cette inscription du mouvement dans les premières productions langagières soit confirmée si l'on considère ensemble des enfants de langue et de culture différentes : nous avons vu par exemple que la langue anglaise avait une préférence pour le concret (cf. Bottineau, 2004 : 111), ce qui pourrait expliquer en partie les conclusions de Brown<sup>25</sup>. Nous tenterons donc, dans un premier temps, d'apporter deux types de validations à cette hypothèse, qui est peut-être moins intuitive qu'il n'y paraît, et de voir quel type de conclusions elles permettent de tirer.

Nous revenons pour commencer sur la question cruciale du lien qui pourrait exister entre le mouvement perçu et son expression linguistique. Les inventaires du développement communicatif permettront ensuite une comparaison à grande échelle des premières productions d'enfants francophones et anglophones, pour considérer l'ajout d'une hypothèse sur le rôle du mouvement à l'idée d'un ancrage socio-pragmatique du langage. Nous étudierons enfin le lien entre les premières productions de trois enfants francophones et le mouvement perçu.

<sup>25</sup> Bloom (ibid) reprend les conclusions de l'étude de de Janota (1972) sur l'acquisition du tchèque.

## 2.1. Du mouvement perçu à son expression linguistique

D'un point de vue perceptuel, le mouvement est certainement primordial, mais qu'en est-il de son expression linguistique ? Nous l'avons vu, certains travaux nous incitent à penser l'acquisition du langage spatial en deux temps. Bowerman (1993 : 11) a par exemple montré que les enfants de moins de trois ans reconnaissent les relations de contenant/contenu, quelle que soit la langue (anglais, néerlandais ou allemand) ou la situation, alors que l'acquisition de distinctions plus spécifiques comme celles du néerlandais ('op' vs 'aan') prenait plus de temps. Il semble donc que la première distinction soit davantage liée au développement cognitif général de l'enfant, alors que la seconde témoigne d'une prise en compte du découpage particulier de la réalité proposé par la langue adressée à l'enfant. En tout état de cause, et même si les interactions entre la langue adressée à l'enfant et sa conception de l'espace se produisent certainement très tôt, la comparaison inter-langue semble bien confirmer le rôle fondamental des premiers développements perceptifs dans l'acquisition des distinctions langagières qui s'y rapportent.

On peut alors, comme nous l'avons suggéré au chapitre I, aller plus loin et proposer qu'il existe un lien constitutif entre mouvement senti, vécu ou perçu, et développement du langage. Le mouvement vécu correspond d'abord au développement de la motricité, dont nous avons vu qu'il était également impliqué dans le développement du langage (chapitre I, 3.1). Or les résultats d'une étude récente (Dos Santos, 2009) lie l'âge des premiers pas avec la richesse des productions langagières, sur la base des scores obtenus par 202 enfants évalués dans le cadre de l'étalonnage des inventaires français du développement communicatif (Kern & Gayraud, 2010).

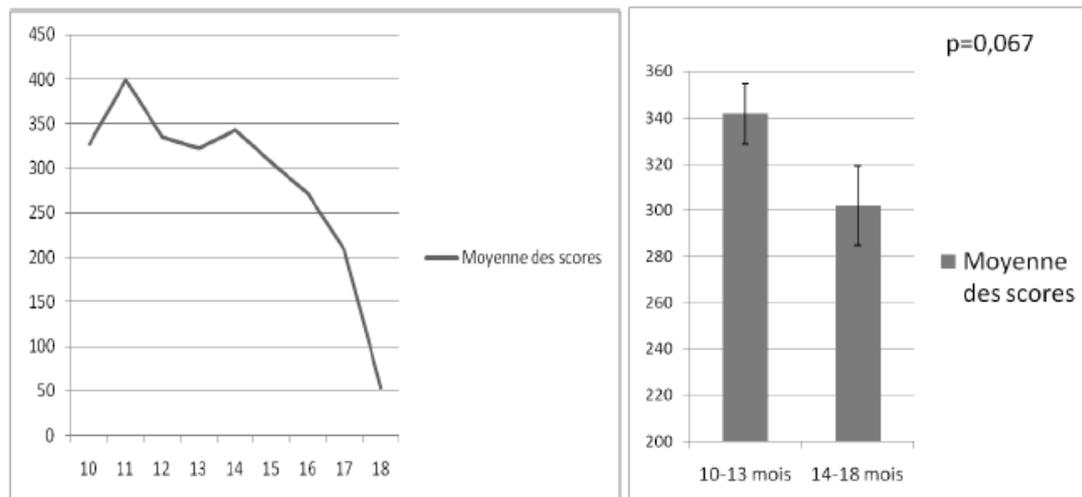


Figure 17 : Lien entre l'âge des premiers pas (en abscisse) et la moyenne des scores (en ordonnée) obtenus dans 202 inventaires français (version « mots et gestes »)

On voit que ce sont les enfants qui marchent le plus tôt qui ont aussi les scores les plus élevés, et que la courbe de moyenne des scores baisse considérablement lorsque l'âge des premiers pas se situe après 14 mois. Chez les enfants qui investissent et développent plus tôt la motricité, le développement du langage est lui aussi plus précoce, et comme facilité par les développements moteurs. Mais il y a bien évidemment beaucoup plus que cela dans la conjonction des deux phénomènes observés ici : la marche permet notamment à l'enfant d'acquérir une autonomie dont il a besoin, et qu'il affirme lorsqu'il prend la parole. En tant que telle, elle aide certainement l'enfant à prendre toute la mesure de la différence entre

soi et autrui. Or cette différence est nécessaire à l'établissement de toute communication, et en particulier à la triangulation qui caractérise l'attention partagée (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002 : 61) et qui, comme nous l'avons vu, est peut-être le point d'ancrage des développements ultérieurs.

Certains travaux ont permis d'établir des liens plus directs entre le mouvement perçu et les premiers développements du langage. Ils montrent que la perception du mouvement, en tant qu'elle intéresse particulièrement les nourrissons, est aussi en lien avec les premières productions vocales. Dans une comparaison du babillage d'enfants canadiens et français, Blake et de Boysson Bardies (1992), suivant l'hypothèse de Halliday (1973 ; 1975) selon laquelle les nourrissons associent sons et sens dans le babillage, ont observé des récurrences associées à des contextes particuliers. Ces associations régulières de formes babillées et de contextes donnés annoncent les premières significations, dont on sait qu'elles sont très liées au contexte (Chapitre I, section 3.1.2). Or les contextes dans lesquels s'expriment le plus de régularités sont liés à des événements ou à des actions, et donc plus ou moins directement, au mouvement observé. Les contextes où les enfants observés vocalisaient le plus fréquemment sont en effet : la manipulation d'objets et le mouvement vers le bas (Blake et de Boysson Bardies, 1992 : 71). Les auteurs relèvent aussi les commentaires, qui portent probablement sur des situations où le mouvement est saillant, mais leur choix de donner la priorité aux catégories « sociales » (requête, commentaire, échange) sur les catégories de mouvement et de manipulation d'objet (ibid. p. 58), ne permet pas de s'en assurer. Les deux points suivants (2.2 et 2.3) présentent deux types de cautions apportées à l'existence de ces associations régulières.

## **2.2. La contribution des inventaires du développement communicatif**

---

Nous souhaitons revenir ici sur l'idée d'un ancrage social ou pragmatique de l'acquisition du lexique, qui suggère notamment que les routines aient un rôle fondateur dans l'acquisition des verbes. (Tomasello, 1992, 2000, 2001; Tomasello & Kruger, 1992). Car si l'on considère la double appartenance de ces routines, à la catégorie de mouvement vécu ou perçu d'une part, et aux conduites symboliques d'autre part, on peut ajouter à la thèse de Tomasello une hypothèse sur le rôle, lui aussi fondateur, du mouvement.

Seulement, ainsi que nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, les productions langagières regroupées dans nos corpora ne permettent pas à strictement parler d'observer le caractère fondateur d'un élément donné, en raison notamment de leur faible représentativité (chapitre II, 2.1). Les inventaires du développement communicatif peuvent en revanche nous donner des indices de la prévalence de certains comportements langagiers ou pré-langagiers dans une population d'enfants à âge ou niveau de développement égal (Naigles & Hoff-Ginsberg, 1998). De plus, ceux-ci sont en continuité avec l'analyse de productions spontanées, qui constituent le point de départ de l'élaboration des listes sur la base desquelles les mères décrivent les productions de l'enfant : ils sont donc le reflet de l'usage, tel qu'il peut être représenté aussi dans des suivis longitudinaux ou dans les tests de langage (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal & Pethick, 1993 ; Gayraud et Kern, 2010 pour la version française). Enfin, l'établissement récent d'adaptations linguistiques normées des inventaires américains en fait un excellent point de départ pour la comparaison inter-langue. Nous considérons ici la version américaine des premiers inventaires, mots et gestes, sur la base des données librement accessibles en ligne sur le site « CLEX : A cross-linguistic lexical norms database » (cf. [Nørgaard Jørgensen](#),

[Dale, Bleses & Fenson, 2009](#)), et son adaptation française (Kern, 2006), tout récemment étalonnée (Kern & Gayraud, 2010).

### 2.2.1. Imitations

L'imitation constitue un moment important de l'entrée de l'enfant dans la communication (Nadel & Potier, 2002 ; Roger & Williams, 2006). Pour Piaget, l'imitation préverbale constituait « *la première manifestation [...] de la fonction symbolique* », et un changement développemental fondateur pour l'acquisition du langage, marquant le dépassement des seuls schèmes sensori-moteurs : l'imitation définit pour Piaget le « *processus assurant la transition entre l'intelligence sensori-motrice et la représentation imagée* » (1962 : 143 ; voir aussi Piaget, 1945, chapitre 3). Nous pensons que les travaux sur l'imitation néo natale (Meltzoff et Moore, 1977 ; 1979) ne remettent pas en cause cet aspect des travaux de Piaget, qui porte sur l'imitation comme type d'interaction sociale : lorsque l'enfant imite pour interagir socialement, il n'imite pas pour apprendre, pour découvrir, mais pour communiquer sur la base de gestes et d'actions qu'il connaît et maîtrise (Nadel, 1986). Or ce sont précisément ces comportements-ci qui nous intéressent, car ils mettent en jeu conjointement le mouvement du corps et les premières formes de communication. Les inventaires distinguent trois types de comportements qui donnent une idée du développement communicatif de l'enfant : imitation, dénomination (pointage et/ou dénomination verbale) et faire semblant (items 36, 37 et 38 dans la version française). Au sein de ces trois comportements, le récent étalonnage réalisé pour les versions françaises (Kern et Gayraud, 2010) fait ressortir une tendance intéressante. Le tableau ci-dessous donne la proportion des réponses positives données par les mères pour les sections « imitation », « dénomination » et « faire semblant », sur la proportion des réponses positives totales, c'est-à-dire pour la totalité des items de la liste « mots et gestes ».

	8 mois	9 mois	10 mois	11 mois	12 mois	13 mois	14 mois	15 mois	16 mois
Imitation	12%	7,8%	23,4%	16,3%	33%	43,5%	28%	42%	60%
Dénomination	2,4%	5,2%	10,6%	23,6%	29%	25,8%	50%	42%	46,6%
Faire semblant	0%	1,3%	4,3%	14,5%	15,5%	25,8%	36%	42%	44,4%

Figure 18 : Evolution de la représentation des catégories d'imitation, de dénomination et de faire semblant en pourcentage du nombre total de réponses « oui », et en fonction de l'âge (d'après Kern & Gayraud, 2010).

On voit que l'imitation domine pour presque toutes les tranches d'âge, sauf à 11 et 14 mois, où les enfants semblent se concentrer tout particulièrement sur la dénomination (Kern et Gayraud, 2010 : 36). On constate aussi que la répartition tend à s'uniformiser en fin de période : c'est dans les tous premiers mois de l'évaluation que l'on rencontre les écarts les plus importants, ce qui suggère que les comportements imitatifs constituent bien un moment charnière de l'entrée dans le langage. Mettre en mouvement pour communiquer, dire par le mouvement du corps, constitue aussi la base des comportements gestuels, et les hypothèses sur l'ancrage gestuel de l'acquisition du langage montrent bien la place centrale du mouvement dans les premières interactions communicationnelles (Iverson & Goldin-Meadow (Eds.), 1998 ; Iverson & Goldin-Meadow, 2005 ; Ozcaliskan & Goldin-Meadow, 2005).

Il faut ajouter à ce constat que le mouvement dont nous parlons ici articule aussi et peut-être avant tout perception et conceptualisation, et que le mouvement que font les enfants pour imiter, par exemple, n'est que la trace de tels processus. Il n'en est probablement pas la condition, puisque tous les enfants n'imitent pas, et que l'impossibilité dans laquelle sont les enfants handicapés moteurs de se livrer à de telles activités ne les empêche pas d'apprendre à parler. On constate cependant une tendance de ces enfants à prononcer des phrases « sans représentation » (Lestang, 1996 : 285) : ils produisent des énoncés en première personne, mais ceux-ci sont stéréotypés, et correspondent souvent mot pour mot à des énoncés qui leur ont été adressés. D'où une hypothèse sur le lien entre l'appropriation du corps et la constitution d'un sujet énonciateur :

**« On peut aussi faire l'hypothèse que vivre avec un corps différent, un corps caractérisé d'importantes carences, aura des répercussions sur l'organisation mentale et donc sur le langage. Je veux dire par là que ce type de langage renvoie à un corps qui a besoin en permanence d'étayage, et qui a donc beaucoup besoin de l'autre pour avoir l'impression d'exister. » (ibid., p. 286)**

Nous sommes ici bien au-delà des premières imitations, mais ce détour permet de préciser que la qualité des imitations dont nous parlons est bien différente d'une simple reprise mimétique : les enfants dont les parents jugent qu'ils imitent le font dans des contextes conversationnels où l'imitation est pertinente, et ce faisant, ils disent déjà autre chose que « je suis capable de faire ces mouvements comme toi ». Ils montrent qu'ils en ont compris le sens : c'est bien parce qu'elle articule forme et sens que l'imitation est considérée ici comme un comportement symbolique. Cependant, elle correspond aussi à une norme qui peut avoir été établie en situation, et ne pas être partagée par toute la communauté des locuteurs :

**« Ainsi une activité devient-elle symbolique quand elle s'effectue par rapport à une norme et qu'elle mêle à son déroulement des gestes susceptibles de devenir des marques propres à sa reconnaissance. » Lassègue, (2010 : 23).**

Pour envisager le rôle des comportements imitatifs plus ritualisés, plus clairement symboliques : c'est-à-dire où l'association d'une forme et d'un sens est plus conventionnelle, tout en restant iconique, nous nous proposons d'analyser l'acquisition des onomatopées, des jeux symboliques et des routines.

### 2.2.2. Onomatopées, jeux symboliques et routines

Les onomatopées établissent un lien mimétique entre une forme basée sur des sonorités particulières, et un sens le plus souvent lié à l'action. Or elles constituent aussi la première catégorie lexicale des inventaires, même si elles regroupent un nombre restreint d'items : douze dans la version anglaise, dont huit sont des cris d'animaux (soit en tout 3% des 396 items de la liste « mots et gestes »), treize items dans la version française, dont sept cris d'animaux (également 3% des 414 items de la version française). Les cris d'animaux, dont on voit qu'ils représentent près de la moitié de cette catégorie, pourraient être considérés comme moins directement liés à l'action. Cependant, ils permettent une première caractérisation dynamique des animaux comme être animés (car capables de mouvements volontaires), et le cri mimé est bien la représentation d'une action couramment observée ou particulièrement saillante, par laquelle chacun d'entre eux pourra être défini et distingué.

Cris d'animaux et sons			
MCDI		IFDC	
baa baa	cockadoodledoo	bêê bêê	cocorico
moo	quack quack	meuh	coin-coin
woof woof	grrr	ouaf-ouaf	grrrr
choo choo	meow	tchou tchou	miaou
ouch	uh oh	aïe	oh oh
yum yum	vroom	miam-miam	vroum
		allô	

Figure 19 : Onomatopées dans les inventaires anglais (MCDI) et français (IFDC) du développement communicatif, version « mots et gestes » (sources : site CLEX pour la version anglaise, manuel IDCF, Kern & Gayraud 2010 pour la version française).

Ces onomatopées sont immédiatement signifiantes dans des contextes bien précis, elles s'apparentent en ceci aux productions verbales intégrées dans des jeux et routines, qui constituent la deuxième catégorie des inventaires. Ces jeux et routines intègrent à la fois la composante d'imitation analysée ci-dessus, et des éléments linguistiques : formes conventionnelles associées à un rituel donné. A l'appui du lien entre le mouvement qu'impliquent ces jeux et routines, et l'expression qui en est donnée, on note que dans cette catégorie, près de la moitié des items sont le plus souvent accompagnés de gestes représentationnels mimétiques (items signalés par un astérisque dans le tableau ci-dessous).

Jeux & routines			
MCDI		IFDC	
bath	breakfast	ainsi font font *	dîner
hello *	hi *	attends *	merci
no *	patty cake *	au revoir *	ne fais pas
thank you	wait *	bain	non *
bye or bye bye *	dinner	bonjour *	oui
lunch	nap	bonne nuit *	petit déjeuner
peekaboo *	please	bravo *	salut *
wanna/want to	yes	chut *	sieste
night night *	don't	coucou *	s'il te plaît
shh/shush/hush *		déjeuner	veux

Figure 20 : Jeux & routines dans les inventaires anglais (MCDI) et français (IFDC) du développement communicatif, « mots et gestes » (sources : site CLEX pour la version anglaise, manuel IDCF, Kern & Gayraud, 2010, pour la version française)

Si l'on considère ensemble onomatopées et jeux et routines, l'ensemble des items des deux catégories représente 7,8% de la liste anglaise et 7,9% de la liste française<sup>26</sup>, et donne peut-être une meilleure idée de la façon dont l'enfant lie actions et productions langagières iconiques ou rendues entièrement transparentes par le contexte.

Or, comme le font remarquer Kern & Gayraud (2010 : 54) « Cette catégorie est particulièrement bien représentée chez les enfants dont la taille de vocabulaire est la plus petite (entre 1 et 50 mots). » Ils constituent, avec les noms, la grande majorité des premiers mots compris, ce qui donne une base empirique forte à la thèse de l'ancrage socio-pragmatique des premiers développements langagiers. L'analyse des résultats des inventaires français que nous reproduisons ci-dessous a été faite en fonction de la taille du vocabulaire des enfants, et non par groupes d'âges, car on aurait alors regroupé des enfants dont les productions pouvaient présenter de grandes différences (Bates et al., 1994 : 94). Nous fonctionnerons donc ainsi dans ce qui suit, du moins pour l'analyse des données issues d'inventaires.

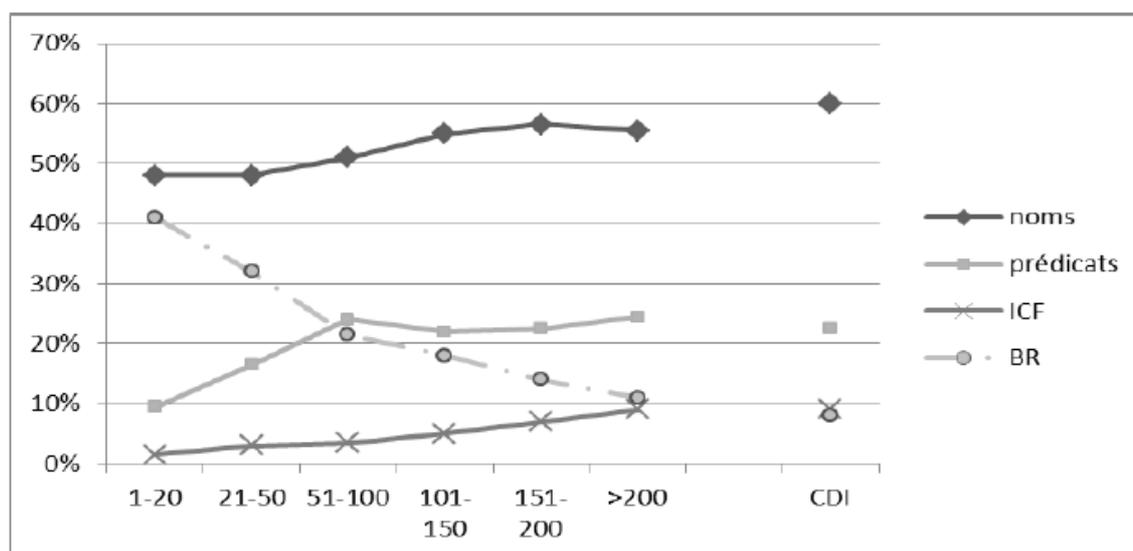


Figure 21 : Répartition grammaticale des mots compris en fonction de la taille du vocabulaire réceptif dans l'inventaire français « mots et gestes » (adapté de Kern & Gayraud, 2010)<sup>27</sup>.

On note une forte représentation des noms dès les premiers mots, mais surtout une très nette surreprésentation des onomatopées, jeux et routines, alors que les prédicats et items de classe fermée (ICF) s'acheminent peu à peu vers la proportion attendue.

Ces onomatopées, jeux et routines, nous les retrouvons aussi dans la langue anglaise, et nous l'avons dit, elles sont représentées en proportion sensiblement identique (7,8%) dans les inventaires américains. Par conséquent nous devrions les retrouver en proportion semblable dans les données américaines. Pour nous en assurer, nous avons reproduit les analyses de Kern et Gayraud (2010), pour cette catégorie, à partir des étalonnages américains du MCDI disponibles en ligne sur le site CLEX. Les résultats font ressortir à peu

<sup>26</sup> Ces ensembles sont représentés par la catégorie BR dans les graphiques ci-dessous.

<sup>27</sup> Sur l'axe des ordonnées figurent les pourcentages du vocabulaire de l'enfant tel qu'il est représenté par l'ensemble des items des inventaires.

près la même tendance dans les inventaires américains, avec une surreprésentation moins importante, mais plus persistante, comme le montre le graphique ci-dessous.

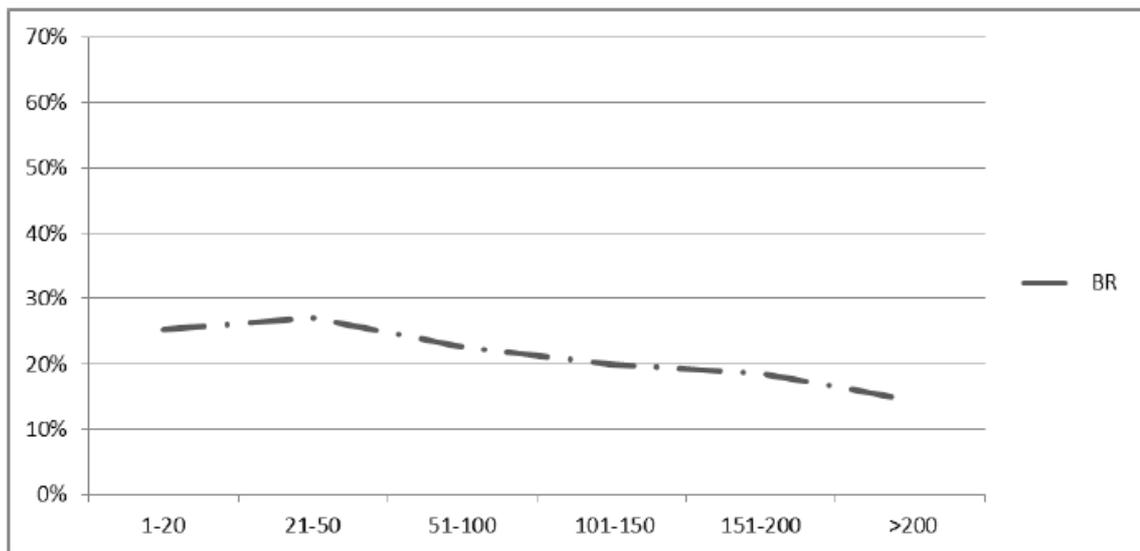


Figure 22 : Evolution de la catégorie BR (regroupant les catégories « sound effects and animal sounds » et « games & routines » de l'inventaire américain « words and gestures ») en pourcentage du vocabulaire réceptif (réalisé à partir des données CLEX).

Les enfants américains comprennent donc, en proportion, plus de noms et/ou de prédicats et items de classe fermée dès les premiers vingt mots que les enfants français. L'évaluation de la compréhension est cependant très tributaire du jugement des mères, peut-être davantage encore que celle de la production.

Or en production, cette catégorie reste aussi longtemps sur représentée, deuxième après les noms sur toute la période pour les inventaires français : « La deuxième catégorie la plus fréquente est celle des bruits et sons d'animaux et jeux et routines avec 19 % de la production. Cette catégorie est clairement surreprésentée, puisqu'elle excède la proportion de la liste de base. » (Kern & Gayraud, *ibid*)

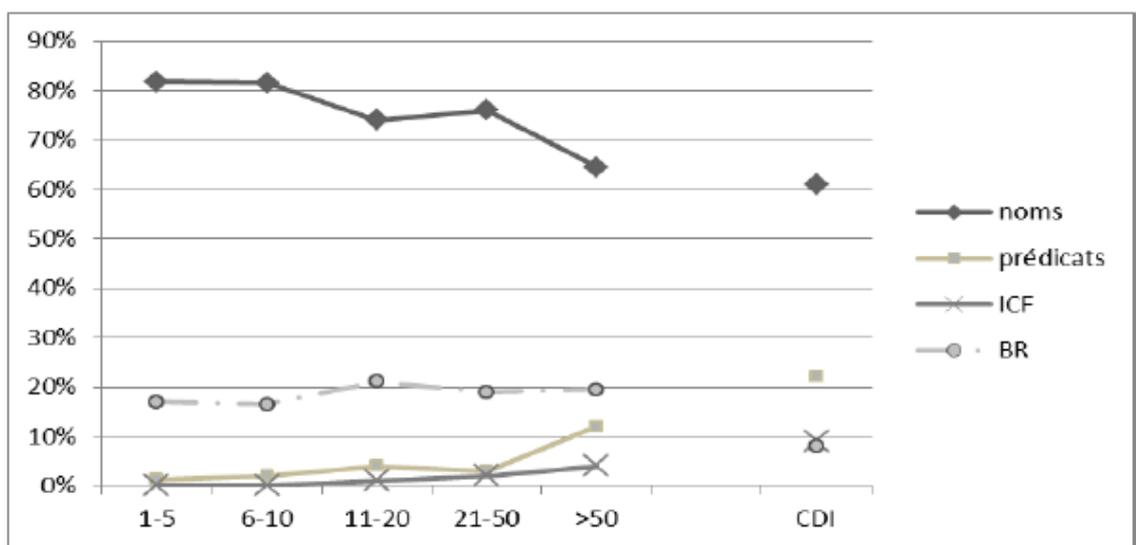


Figure 23 : Répartition grammaticale des mots dits en fonction de la taille du vocabulaire productif dans les inventaires français « mots et gestes » (adapté de Kern & Gayraud, 2010).

Dans l'étalonnage des inventaires américains réalisé par Bates et ses collaborateurs (1994)<sup>28</sup>, on note une surreprésentation beaucoup plus nette au début, et qui persiste, en proportion plus importante que pour le français, malgré une très forte augmentation de la représentation des noms.

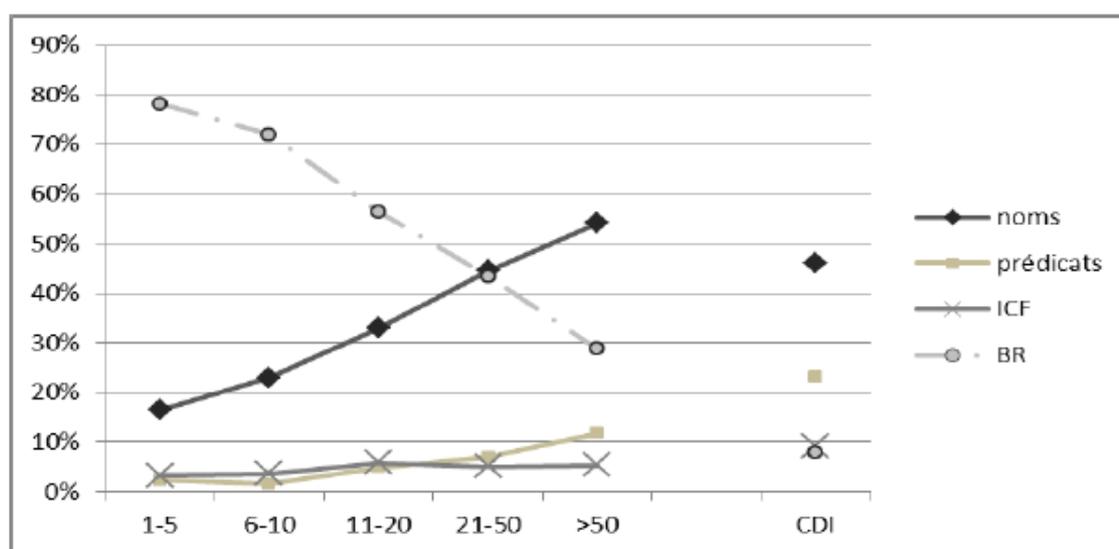


Figure 24 : Répartition grammaticale des mots dits en fonction de la taille du vocabulaire productif dans les inventaires américains « words and gestures » (adapté de Bates et al, 1994).

On voit bien que la répartition en fonction de la taille du vocabulaire productif diffère assez considérablement de celle que nous avons obtenue en compréhension (vocabulaire réceptif) : en français, la surreprésentation des noms est beaucoup plus forte en production, alors que dans les données issues des inventaires américains, ce sont les onomatopées, jeux et routines qui constituent près de 80% des premiers éléments repérés par les mères. Il apparaît donc qu'à la différence des enfants américains, les enfants français produisent d'emblée plus de noms, et donc en proportion, moins d'onomatopées, jeux et routines : dans la première tranche considérée, les proportions de ces deux catégories sont presque exactement inversées.

Cependant, dans un cas comme dans l'autre, la sur représentation est persistante. Gestes, mimes, mais aussi symbolisme sonore ont donc une importance toute particulière pour le jeune enfant. On peut supposer qu'ils sont à l'articulation des intérêts perceptuels de l'enfant et de ses besoins communicationnels, à l'articulation du mouvement perçu et des événements complexes dont l'enfant veut parler. Les travaux montrant la pertinence psychologique du symbolisme sonore en général, et en particulier des onomatopées, ne sont pas neufs (voir par exemple Köhler, 1929). Cette question a cependant suscité un regain d'intérêt récemment, en lien avec l'acquisition du langage, notamment avec les travaux pionniers d'Imai et de ses collaborateurs (Imai et al., 2008) qui ont montré que les onomatopées étaient liées à la prise en compte des éléments changeants d'un

<sup>28</sup> Nous n'avons pas repris ici les données CLEX puisque la répartition grammaticale avait déjà été donnée par Bates et ses collaborateurs dans l'article que nous citons.

monde en mouvement, et en tant que telles facilitaient l'apprentissage des verbes. Elles permettraient donc à l'enfant d'accéder à un certain type de relations forme-sens. Nous reviendrons sur ce point en considérant les onomatopées dans nos données (ci-dessous, 3.3), mais les tendances que nous venons de présenter suggèrent déjà qu'il puisse y avoir quelque chose comme un amorçage (traduction de l'anglais « bootstrapping ») multimodal de l'apprentissage des termes liés au mouvement ou au changement. On retrouve cette richesse dans les productions des mères, qui produisent un étayage auditif, visuel et/ou tactile en particulier lorsqu'elles utilisent de nouveaux verbes avec les jeunes enfants (Gogate, Bahrick & Watson 2000), et l'on peut alors penser que les enfants eux-mêmes, lorsqu'ils utilisent des formes mimétiques et/ou iconiques, accèdent à une signification « relationnelle », c'est-à-dire qu'ils ne font pas seulement référence aux objets eux-mêmes mais aussi à leur chute par exemple (« badaboum »), ou à un type de déplacement qui pourra s'appliquer à plusieurs objets (« broum » pour les véhicules à moteur).

Pendant, cette hypothèse pourrait aussi bien s'appliquer aussi à la dénomination d'objets statiques : Werker et al. (1998) ont ainsi montré à partir de trois dispositifs expérimentaux complémentaires que les enfants pouvaient apprendre à apparier mots et objets sans le soutien de leur environnement social et pour ainsi dire hors contexte, mais qu'ils y parvenaient (aux alentours de 14 mois) seulement quand les objets étaient en mouvement. Les auteurs proposent que les enfants sachent alors comprendre des associations arbitraires, et l'on peut certes en conclure que la préférence des enfants pour les stimuli en mouvement les conduit à s'intéresser davantage à l'appariement de tels événements avec une production linguistique concomitante. La désignation d'objets statiques pourrait donc elle aussi passer par le mouvement, tout comme la permanence de l'objet qui, comme nous l'avons expliqué (chapitre 1, 2.2.1) n'est acquise que via une compréhension du mouvement. Il faut pourtant remarquer que dans l'étude de Werker et al., les « non mots » choisis pour les expériences (*neem*, *lif* et *pok*) ressemblent beaucoup à des onomatopées, ce qui pourrait suggérer une autre explication aux régularités rencontrées : se pourrait-il que la ressemblance explique, ne serait-ce qu'en partie, la préférence des enfants pour les stimuli en mouvement, si ceux-ci ont compris que les onomatopées se rattachaient à ce type d'événement ?

Même s'il reste une part indéniable d'interprétation dans une telle proposition, il ressort des analyses présentées ici que les onomatopées, au même titre que les premiers mimes d'ailleurs, pourraient bien constituer des formes primitives de référence au mouvement et au changement. On s'interrogera dès lors sur leur évolution dans le langage de l'enfant, et notamment sur le type de lien qu'elles entretiendront avec la production de verbes ou « mots d'action ». Nous y reviendrons dans l'analyse de nos données longitudinales, mais commençons par observer l'acquisition des mots d'action telle qu'elle est représentée dans les inventaires du développement communicatif.

### 2.2.3. Mots d'action ?

On trouve 54 « mots d'action » dans les inventaires français (soit 13% des 414 items), et 55 dans les inventaires américains (soit presque 14% des 396 items)<sup>29</sup>. Pour représenter l'acquisition des mots d'action, nous avons repris les scores obtenus par les populations françaises et américaines déjà mentionnées ci-dessus, pour les inventaires « Mots et gestes » c'est-à-dire jusqu'à 16 mois (Kern & Gayraud, 2010 ; [Nørgaard Jørgensen, Dale, Bleses & Fenson, 2009](#)) : nous en donnons ci-dessous une représentation en proportion de l'ensemble des éléments produits, et en fonction de la taille du vocabulaire productif.

<sup>29</sup> Pour l'une et l'autre langue, tous les éléments de la liste sont des verbes.

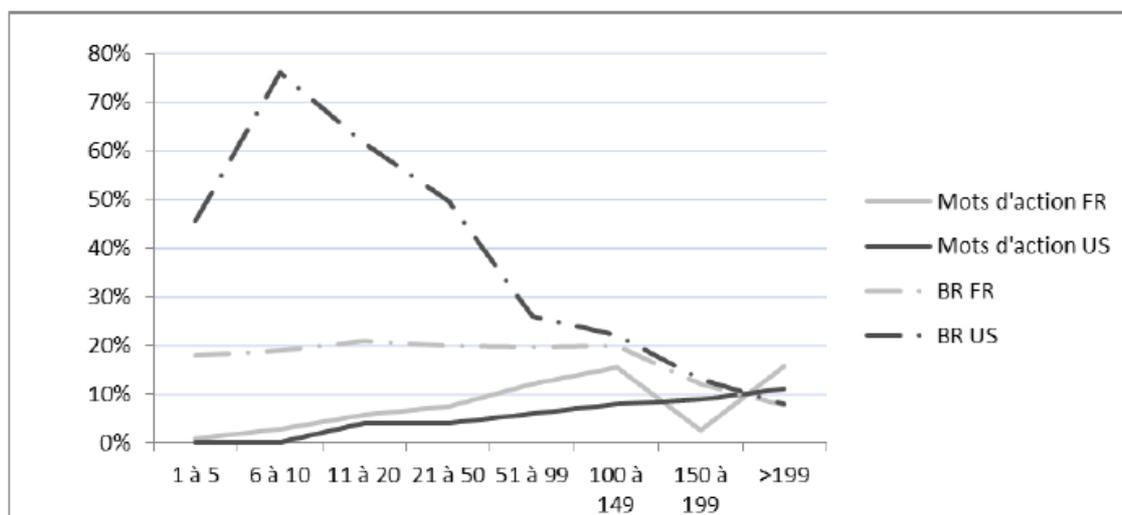


Figure 25 : Evolution de la production d'onomatopées, jeux et routines (BR) et mots d'action, en pourcentage du vocabulaire productif des enfants français et américains, entre 8 et 16 mois (sources : site Clex pour la version anglaise, Kern & Gayraud 2010 pour la version française).

Il est certain que les inventaires ne permettent pas de juger de l'existence d'un lien éventuel entre la production d'onomatopées, jeux et routines, et le développement de la catégorie ainsi définie. Ils montrent cependant une concomitance entre le moment où les onomatopées, jeux et routines cessent d'être sur représentés, et l'acquisition de mots d'action qui pourront même alors être légèrement sur représentés :

On voit par ailleurs que les tendances sont globalement semblables, à l'exception de la plus forte surreprésentation de la catégorie BR dans les inventaires américains, ainsi que nous venons de le remarquer, et d'une cassure de la proportion de mots d'action dans le groupe d'enfants produisant entre 150 et 199 mots en français. Celle-ci est probablement seulement due au fait que les données françaises n'ont pas fait l'objet d'un lissage statistique. On note aussi que du fait de l'importance moindre de la catégorie BR chez les enfants francophones, la catégorie des mots d'action s'achemine plus vite vers la proportion attendue.

Les vues d'ensemble que nous venons de donner esquissent des développements réguliers, et globalement comparables, mais sur lesquels, peut-être, l'analyse de données individuelles pourra apporter un éclairage particulier. En particulier, nous avons vu qu'aux débuts du langage, les enfants francophones produisaient moins d'onomatopées et donc plus d'autres éléments que les anglophones. Au sein de ces autres éléments, la proportion des mots d'action augmente globalement plus tôt et plus rapidement chez les francophones. Il s'agit cependant de tendances générales dont certains enfants pourront se démarquer. Observons donc, pour finir, l'évolution conjointe des catégories « onomatopées », « mots d'action » et « jeux et routines » chez deux de nos enfants francophones pour lesquels nous disposons d'inventaires suffisamment réguliers<sup>30</sup> : nous avons comparé les éléments repérés par les mères de Marie et de Théotime<sup>31</sup>. Comme précédemment, le nombre d'items cochés par les mères a été ramené à un pourcentage du vocabulaire productif de

<sup>30</sup> Les parents des enfants du corpus de Paris n'ont pas rempli d'inventaires, et au sein du corpus de Lyon, tous les parents n'ont malheureusement pas donné une version mensuelle.

<sup>31</sup> Nous avons utilisé ici les versions « mots et gestes » puis « mots et phrases », pour pouvoir suivre l'évolution jusqu'à 22 mois.

l'enfant, mais la représentation graphique est ici donnée par rapport à l'âge, puisque nous ne considérons qu'un enfant à la fois et ne courons donc pas le risque de faire de mauvais regroupements.

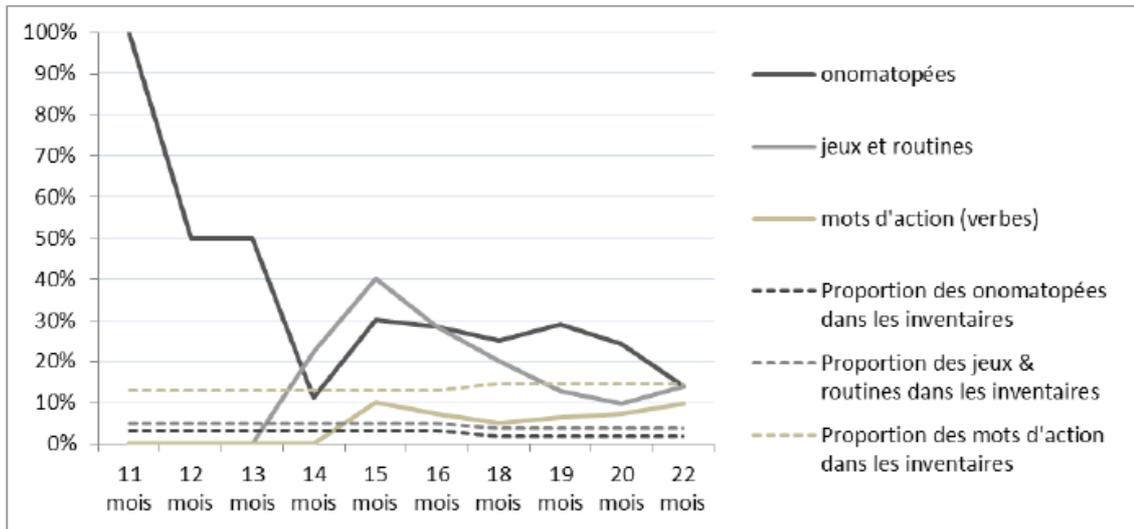


Figure 26 : Evolution de la production d'onomatopées, jeux et routines et mots d'action, en pourcentage du vocabulaire productif de Marie.

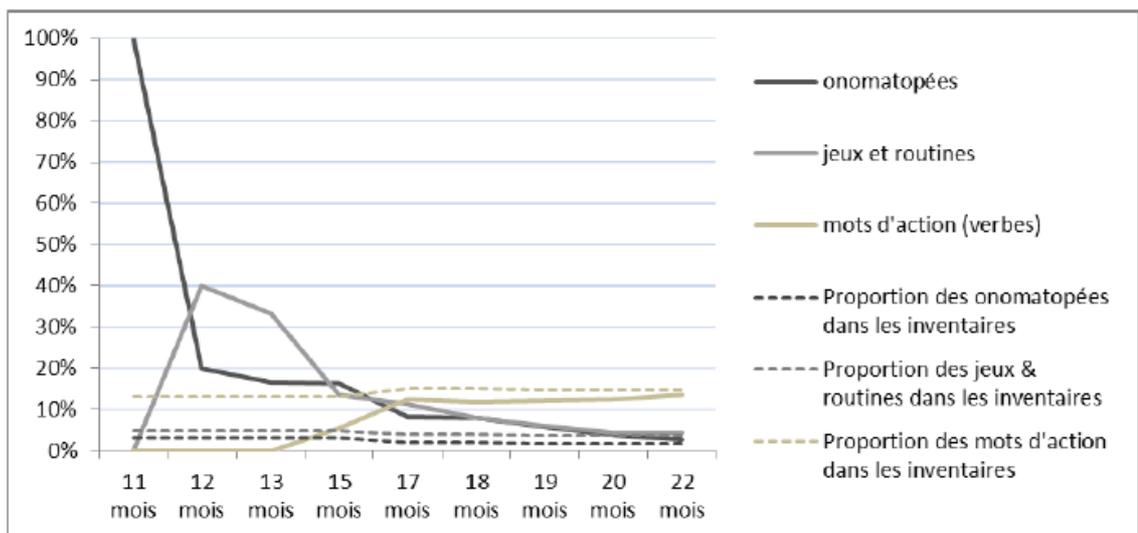


Figure 27 : Evolution de la production d'onomatopées, jeux et routines et mots d'action, en pourcentage du vocabulaire productif de Théotime.

Premier point de convergence notoire sur nos graphiques (figures 25 à 27) : la progression plus rapide des enfants francophones dans l'acquisition des mots d'action. Ce constat peut étonner au vu de la préférence de la langue anglaise pour le concret, mais aussi pour l'expression du mouvement là où le français privilégie plus souvent la localisation statique (chapitre I, section 2.2.5). Il l'est probablement moins si l'on considère que le français est une langue à cadre verbal : nous reviendrons sur ce point dans la deuxième partie de ce chapitre (ci-dessous, 3.2).

On remarque, ensuite, que l'analyse individuelle et mensuelle montre que les tout premiers mots repérés par les mères sont des onomatopées : chez Marie comme chez

Théotime, ils précèdent les premiers noms relevés. D'autre part, sur les deux graphique, la dissociation des deux premières catégories montre que les jeux et routines se développent légèrement plus tard que les onomatopées, mais que leur représentation décline ensuite au même rythme que ces dernières. Ces deux éléments vont bien dans le sens d'une priorité d'acquisition des onomatopées, dont nous avons vu pourtant qu'elles avaient des significations relationnelles, donc complexes. Plusieurs éléments d'explication de cet apparent paradoxe peuvent être apportés. Le premier consisterait à dire que cela confirme l'existence d'un lien entre intérêt pour le mouvement et premières productions linguistiques : cet intérêt déterminerait les premiers besoins communicationnels. Mais il faut aussi rappeler que l'enfant qui commence à parler a déjà saisi cette complexité : il sait notamment reconstituer des mouvements cachés, les coordonner, sait que le mouvement est souvent orienté vers un but. Tout le problème réside dans la mise en place de la complexité linguistique, des premières formes de prédication aux premières constructions (voir chapitre I, 3.2.2). Or et dans la mesure où la langue met ici à disposition de l'enfant des formes très accessibles, il n'est probablement pas étonnant que leur appropriation soit rapide. Elle le sera d'autant plus d'ailleurs que les onomatopées correspondent aux éléments saillants, qui attirent l'attention de l'enfant.

La section suivante revient sur le lien entre premières productions et situations impliquant le mouvement : nous proposons une solution aux problèmes interprétatifs décrits ci-dessus, puis interrogeons la portée des résultats obtenus.

### 2.3. Le mouvement, trait sémantique dominant dans les premières productions ?

---

L'un des premiers problèmes auquel nous avons été confrontée lorsque nous avons commencé à analyser les suivis longitudinaux a été celui de l'interprétation des premières productions, en lien avec l'expression du mouvement. Comment repérer le mouvement, c'est-à-dire comment affirmer de manière certaine que l'enfant parle du mouvement, alors même que l'organisation de l'énoncé ne permet pas de disposer de repères syntaxiques (ou distributionnels) fiables ? Nous l'avons dit, les premières productions posent toujours des problèmes d'interprétations (cf supra, Bloom, 1991 : 46 ; voir aussi Brown, 1973). Lois Bloom proposait de traiter ces problèmes en donnant une interprétation qui soit la plus riche possible, c'est-à-dire qui prenne en compte tous les éléments du contexte.

***“Evaluation of the children’s language began with the basic assumption that it was possible to reach the semantics of children’s sentences by considering nonlinguistic information from context and behavior in relation to linguistic performance. This is not to say that the inherent ‘meaning’ or the child’s actual semantic intent was obtainable for any given utterance. The semantic interpretation inherent in an utterance is part of the intuition of the child and cannot be ‘known’ with authority. The only claim that could be made was the evaluation of an utterance in relation to the context in which it occurred provided more information for analyzing intrinsic structure than would a simple distributional analysis of the recorded corpus” (Bloom, 1970 : 10).***

Cette proposition a été maintes fois critiquée depuis, pour diverses raisons sur lesquelles nous ne reviendrons pas ici, car si nous n'avons pas reproduit les catégories d'analyse de Bloom (en termes d'agents, actions, objets, localisations, propriétés etc.), c'est surtout parce qu'elles étaient très tributaires d'une théorie propositionnelle et vériconditionnelle du sens.

Nous lui préférons, ainsi que nous l'avons expliqué au chapitre I, les modèles basés sur l'usage, c'est-à-dire sur un ensemble d'énoncés assortis de leurs contextes discursifs (ou environnements situationnels et linguistiques).

Dans le cadre d'une étude sur les premières formes de catégorisation liées à la production de mots (Parisse & Poulain, 2010 ; Rossi & Parisse, soumis), nous avons codé tous les mots produits par les enfants du corpus de Paris, dès leurs premières productions, en fonction de critères sémantiques et syntaxiques. Le mouvement est l'un des traits sémantiques que le codage devait nous permettre d'observer, au même titre que le caractère concret ou abstrait, animé ou inanimé, visible, manipulable ou absent des premiers objets et actions dont l'enfant parle.

### 2.3.1. Codage

Pour voir si véritablement les premières productions langagières sont ancrées dans un contexte discursif impliquant le mouvement, nous avons établi un codage situationnel des premières productions correspondant à des noms ou verbes dans la langue cible adulte, sur la base des enregistrements vidéo : il s'est agi essentiellement de déterminer si l'objet ou la personne désignée étaient en mouvement ou statiques, ou si l'action désignée impliquait un mouvement –qu'il s'agisse d'un déplacement ou d'une activité. Nous avons codé statique lorsqu'il n'y avait pas de mouvement, d'action ou activité perceptible. Un tel choix présente l'avantage de réduire presque à néant la charge de l'interprétation, qui correspond à une simple lecture de la situation, mais il revient à déterminer le sens des mots en fonction du contexte, et non de leur sémantisme propre. Ainsi par exemple l'enfant peut désigner la « musique » dans un énoncé sans verbe, mais qui constitue une requête formulée en tendant la boîte à musique à sa mère, c'est-à-dire dans un contexte qui montre bien que l'enfant veut « faire de la musique », et désigne donc autant l'objet que l'activité qu'il permet. Bien entendu, cette détermination contextuelle du sens des premiers mots ne revient pas à dire que l'enfant parle uniquement ou d'abord du mouvement, et l'objet de ce codage n'est pas d'en décider.

Pour les absents, ou événements hors champ, nous avons procédé comme suit : lorsque l'enfant parle d'un objet ou d'une personne parce qu'il l'entend au loin faire quelque chose, nous avons codé mouvement, mais en l'absence d'éléments audibles, sinon visibles, suggérant que la production de mot puisse être liée au mouvement, nous avons codé « statique ». Les évocations vagues et/ou abstraites n'ont pas été codées : par exemple lorsque l'enfant disait « papa » ou « maman » sans que le référent ne soit clairement accessible.

D'un point de vue pragmatique, les dénominations ont le plus souvent été codées « statique » : ainsi des dénominations d'objets statiques (avec ou sans pointage) sans manipulations ou actions avec ou autour de l'objet. Pour les dénominations qui avaient lieu au cours d'une activité, nous codé « mouvement » seulement si la dénomination était en lien avec l'exécution d'un mouvement, par exemple :

La mère:regarde.

La mère:tu joues le la.

La mère:i(l) faut appuyer sur le piano.

La mère:regarde.

(La mère montre à Théophile l'accordeur qui réagit au son du la.)

La mère:joue le la.

Théophile:0.

(Théophile joue le la)

La mère:tu vois la: (elle chante).

Théophile:la (en jouant à nouveau le la)

%pho:la

### Séquence 8 : Théophile (1;08) joue du piano avec sa mère

De même lorsque l'enfant nomme un élément de son entourage pour demander que s'accomplisse une action à laquelle il associe couramment cet élément (par exemple lorsque l'enfant touche le robinet et dit « eau »), nous avons codé « mouvement ».

S'il s'agit, nous l'avons dit, d'un codage situationnel, mais il faut ajouter que celui-ci se base aussi en partie sur une interprétation adulte des propos de l'enfant : nous avons donc utilisé en priorité les interprétations proposées par les parents, et en leur absence, lorsqu'il fallait lever une ambiguïté, nous avons produit des gloses adultes du type : « je joue le la », « on va faire couler l'eau », pour les désignations dynamiques, ou « c'est la clé » pour les désignations statiques.

### 2.3.2. Résultats

Les résultats que nous présentons ici concernent trois des enfants du corpus de Paris, dont nous avons analysé les premières productions, jusqu'à une longueur moyenne d'énoncés de 1,5 : nous avons donc suivi Théophile jusqu'à 1;11, Anaé jusqu'à 1;07 et Antoine jusqu'à 2;0. Nos analyses (figure 28 ci-dessous) font clairement ressortir un intérêt dominant de ces trois enfants pour les référents mobiles, ainsi que pour les routines et actions en tous genres, qui priment sur la désignation d'éléments statiques : nous avons effectué un test khi deux qui montre que les différences sont très significatives ( $p < 0,00005$ )

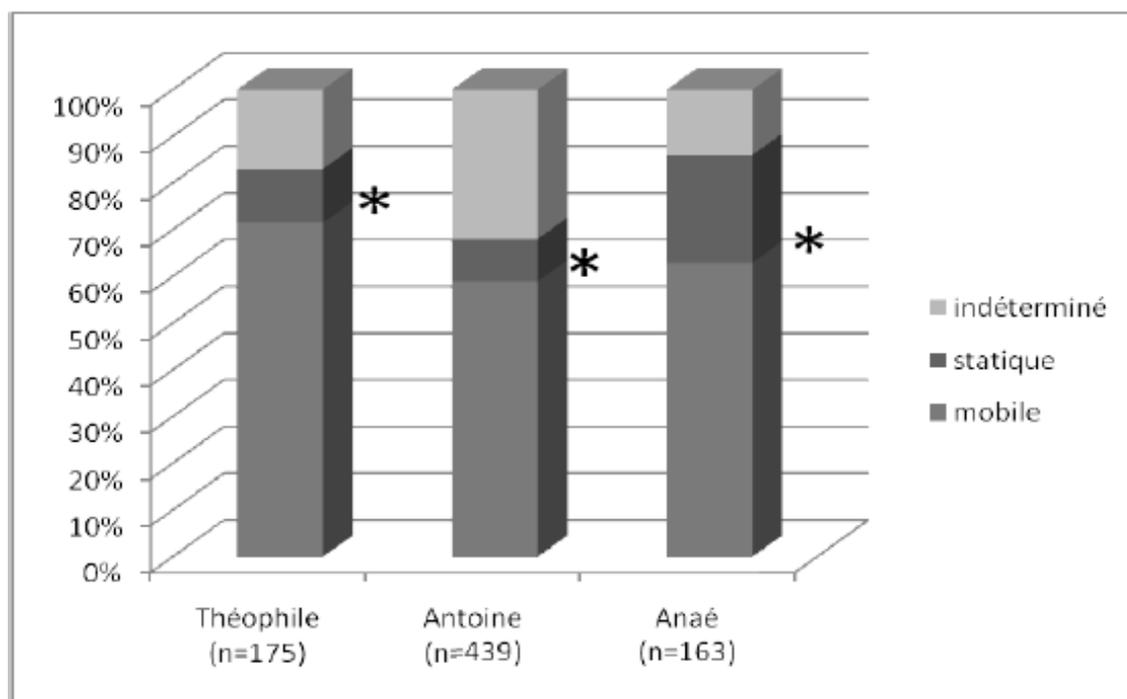


Figure 28 : Pourcentage des premières productions exprimant le mouvement chez trois enfants du corpus de Paris, jusqu'à LME = 1,5

On remarque, d'autre part que cet intérêt s'accompagne d'une nette préférence pour les référents ou actions concrètes, les désignations abstraites constituant seulement 22% des productions de Théophile, 20% des productions d'Antoine et 7% de celles d'Anaé. Au sein des productions liées au mouvement, cette proportion est encore plus faible, puisqu'elles constituent respectivement 10%, 15% et 5% de ces dernières, comme le montre la figure 29 ci-dessous.

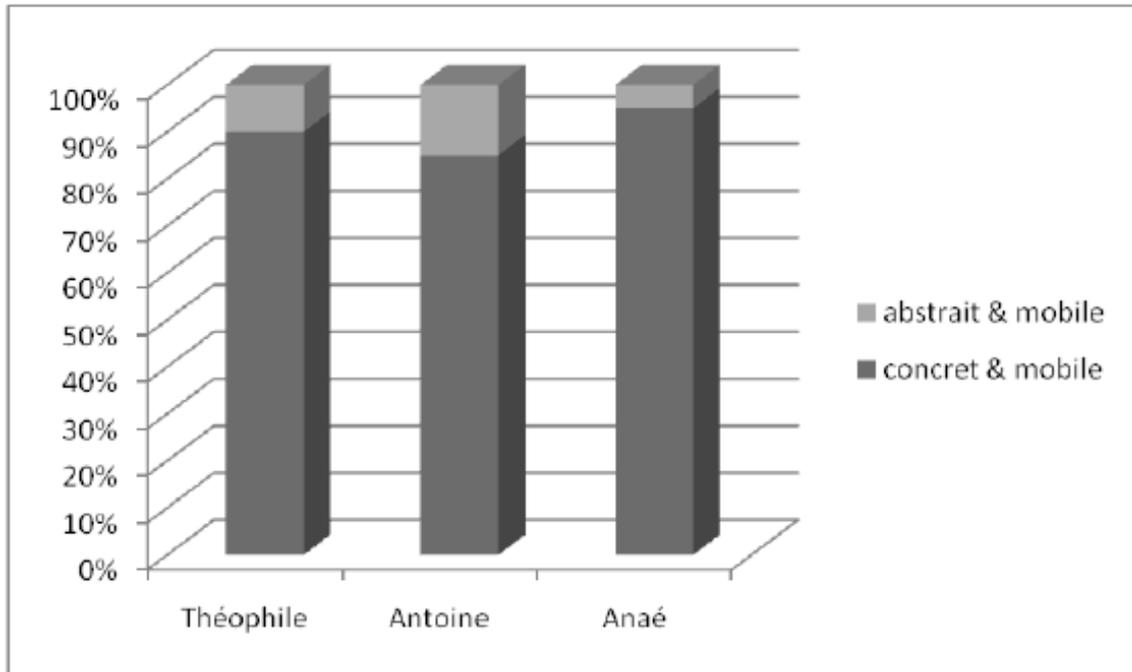


Figure 29 : Pourcentage des productions exprimant le mouvement et contenant le trait abstrait vs. concret, chez trois enfants du corpus de Paris, jusqu'à LME = 1,5

Si ces résultats montrent surtout l'ancrage contextuel des productions du jeune enfant, ils permettent toutefois de confirmer que le mouvement occupe une place toute particulière dans les premiers développements langagiers. La répartition observée est d'autant plus frappante que nos analyses n'incluent pas les éléments qui, ainsi que nous venons de le montrer, confirment le plus clairement la thèse d'un ancrage socio-pragmatique du premier langage, en lien avec le mouvement, au premier rang desquels figurent les onomatopées. En effet, ce codage étant partie intégrante d'une étude sur les premières formes de catégorisation (nom/verbe), nous n'avons considéré que les mots qui pouvaient être catégorisés comme noms ou verbes dans la langue cible adulte. Le codage exclut donc, en plus des onomatopées, les éléments adverbiaux souvent analysés comme les premiers « termes dynamiques » produits par l'enfant : c'est-à-dire, et nous y reviendrons, les premiers termes qui sont utilisés pour exprimer le mouvement et le changement (McCune, 2006 ; McCune & Herr-Israël, sous presse). Ceux-ci correspondent en effet d'abord à d'autres parties du discours que les premiers verbes ou noms : il s'agira par exemple de satellites comme *up* et *down* en anglais, d'adverbes comme *encore* ou *là* en français. Nous analysons dans ce qui suit le contenu de cette catégorie.

Mais il importe surtout de souligner que nos résultats ne prouvent en rien l'existence d'un lien éventuel entre la conceptualisation précoce du mouvement et son expression

linguistique. Car même si les premiers mots compris et produits par les enfants ont un lien avec le mouvement perçu, ils ne sont pas à proprement parler des formes d'expression du mouvement lui-même. Nos résultats confirment tout au plus les analyses de Clark (1973), qui proposait que le mouvement soit un trait perceptuel commun aux premiers objets nommés (voir aussi Bloom, 1991 : 72). Mais l'enfant parle aussi des objets qu'il nomme, il parle de son propre étonnement face à ce monde en mouvement au moins autant qu'il ne constate l'occurrence de celui-ci. Il parle aussi et peut-être surtout du changement, qui se situe à un niveau d'abstraction supérieur au seul mouvement, et n'implique pas nécessairement un mouvement visible. Ainsi par exemple pour la lumière qu'on allume : « *Because the word "light" is uttered so often upon entering a room, and the effects of flipping a light switch are so dramatic, babies often recognize "light" as one of their first words.* » (Golinkoff & Hish-Pasek, 2000 : 3).

Peut-on alors circonscrire des familles de marqueurs dont l'appropriation permettra à l'enfant d'exprimer le mouvement ? Nous consacrons la suite et fin de ce chapitre à l'analyse des catégories que la littérature désigne comme premières formes d'expression du mouvement, et aux résultats de leur confrontation avec nos données.

### 3. L'impact des catégories linguistiques sur les analyses antérieures

***“Adult part-of-speech category may not be the critical feature in children’s early lexical development.” McCune & Herr-Israël (sous presse).***

L'étude que nous venons de présenter correspond à une tentative de prendre en compte à la fois la spécificité des premières productions langagières (en l'occurrence, leur forte dépendance contextuelle) et la langue cible adulte qui nous a servi de support interprétatif. Ce faisant, nous avons projeté les catégories de « nom » et de « verbe » sur des énoncés à un terme où les critères syntaxiques usuels n'étaient pas applicables. C'est sur cette compréhension de la nature de l'input en termes de catégories linguistiques adultes que nous aimerions à présent revenir, pour tenter d'en évaluer l'impact sur notre compréhension du développement du langage. C'est en effet le plus souvent à travers l'étude de certaines catégories syntaxiques que les auteurs ont insisté sur l'importance du langage spatial, et bien peu ont considéré l'ensemble des premières productions langagières pour voir lesquelles faisaient référence au mouvement (cf. Smiley & Huttenlocher, 1995). Or s'il existe des familles de marqueurs directionnels en anglais (prépositions et particules) et en français (principalement les verbes), l'organisation de celles-ci dans le langage de l'enfant est loin d'être sans équivoque : nous avons déjà esquissé les limites de telles analyses dans le premier chapitre. Nous reprenons ici cette question à partir des « termes relationnels » ou « termes événementiels dynamiques »<sup>32</sup>, catégorie plus vaste et très peu contrainte sur le plan syntaxique, pour voir s'ils permettent de mieux articuler langage de l'enfant et analyses linguistiques. Nous revenons dans un premier temps sur les acquis des recherches néo-piagétienne, et sur notre tentative peu fructueuse de répliquer ces analyses dans nos données. Nous procédons ensuite à une analyse détaillée de certaines familles de marqueurs souvent repérées comme « termes relationnels ».

<sup>32</sup> « dynamic event words », pour reprendre le terme de Lorraine McCune, 2006.

### 3.1. Les premiers mots d'action : termes événementiels dynamiques ?

Déjà Lois Bloom (1973) voyait dans les termes relationnels, que Braine appelait aussi pivots (voir chapitre I), une étape primordiale de l'acquisition du langage, qu'elle situait même avant l'acquisition des "substantifs", puisqu'ils correspondaient à l'intelligence sensori-motrice et en tant que tels ne supposaient pas de connaissances de l'enfant sur la permanence des objets (1973 : 112). Elle suivait en ceci les conclusions de Piaget montrant que pour le jeune enfant, les objets sont d'abord inextricables des schèmes d'action dans lesquels ils sont perçus (ibid, voir aussi Brown, 1973). McCune a proposé plus récemment (2006), dans une perspective néo-piagétienne, qu'il y ait un lien entre les premiers termes événementiels dynamiques et les catégories sémantiques adultes décrites par Talmy (2000a et 2000b), qui suivent de près les concepts du stade sensori-moteur. Elle suggère ainsi que le passage de la cognition non conceptuelle aux premières phrases contenant des verbes, en passant par les « termes dynamiques » qui en sont la première étape, se fasse sur des bases sémantiques<sup>33</sup>. Et comme les catégories sémantiques de Talmy permettent aussi de décrire la cognition pré-langagière, elles seraient le « chaînon manquant ». Tous les travaux portant sur les termes relationnels ne partent toutefois pas des primitives de Talmy, et il faut préciser que les auteurs ne présupposent pas non plus nécessairement qu'il existe des primitives sémantiques : ils distinguent plutôt, au sein de la structure cognitive universelle piagétienne, un fondement (lui aussi universel) des premières productions enfantines exprimant des événements moteurs.

Ces hypothèses ont donné lieu à un foisonnement d'études sur l'événement spatial et son expression précoce (par exemple Bowerman & Choi, 2003 ; Choi & Bowerman, 1991 ; Clark, 2005 ; Hickmann & Hendricks, 2006 ; Mandler, 1992 et 2006 ; Smiley & Huttenlocher, 1995). En particulier, des études translinguistiques ont permis de distinguer certaines constantes : Rohlfing, Choi & Casasola ont par exemple confirmé dans une étude récente sur l'acquisition précoce de l'anglais, de l'espagnol, du coréen et de l'allemand (2010) que la notion de contenant-contenu était plus primitive que celle de support, quelle que soit la langue adressée à l'enfant. La plupart des analyses de termes relationnels portent cependant sur l'anglais. Nous avons donc cherché des équivalents français de ces termes, et tenté de répliquer ces analyses sur nos données.

		Termes relationnels anglais	équivalents français
Localisation réversible	Trajectoire verticale	<i>up, down</i>	<i>monter, bras, descendre</i>
	Trajectoire déictique	<i>here, there, mine</i>	<i>là, (à) moi</i>
Figure / fond	Contenant/contenu	<i>in, out, open, close</i>	<i>dans, ouvrir, fermer</i>
	Attachement, liaison	<i>stuck, unstuck</i>	<i>coincé</i>
	Occlusion	<i>allgone</i>	<i>parti, a plus</i>
Temps : séquence réversible	Itération, conjonction	<i>more, again</i>	<i>encore</i>
	Négation, inversement	<i>no, uh oh, back</i>	<i>non, oh oh,</i>

<sup>33</sup> Ce qui revient à dire que la continuité avec la langue adulte est plutôt de nature sémantique.

Figure 30 : Termes relationnels en anglais et en français  
(adapté de : McCune, Veneziano & Herr-Israel, 2004)

Il nous est apparu alors que cette notion de termes relationnels, ou « termes événementiels dynamiques » pouvait s'appliquer presque indistinctement à un ensemble très vague de productions précoces, et qu'au sein de cet ensemble, les tentatives de sous-catégorisation fonctionnaient assez mal.

Considérons par exemple, au sein des primitives de Talmy, la notion la plus centrale : celle de TRAJECTOIRE. Pour McCune, les premiers emplois de *here* ou de *there*, lexicalisent une trajectoire déictique, tout comme ceux de *mine*, la notion de possession se forgeant plus tardivement (voir aussi Carter, 1975). Faut-il donc analyser de la même manière les premiers emplois de *donne*, à *moi*, *là*, *là-haut* etc., sans considération pour les contextes de production extrêmement variables ? Les catégories Smiley & Huttenlocher (1995) reposent sur les mêmes présupposés, mais les auteurs ne se contentent pas de repérer des marqueurs : ils reconstruisent un inventaire de termes dynamiques sur la base du repérage des premières productions qui se produisent dans le contexte d'événements manifestes, ou désignés via des requêtes d'actions. L'inventaire ainsi obtenu se compose de<sup>34</sup> : quatre prépositions spatiales (*down*, *up*, *off*, *out*), quatre verbes (*open*, *ride*, *rock*, *sit*), deux adjectifs (*more*, *my/mine*), un adverbe (*there*), un nom (*door*), et les *allgone* et *uhoh* (que les auteurs trouvent en fait principalement dans le discours adressé à l'enfant). Ils re-catégorisent ensuite ces termes en mouvements simples d'entités, saillance du résultat, ou réplication d'une action :

	Mouvements simples d'entités	Saillance du résultat	Réplication d'action
Prépositions spatiales	<i>Down, off, out</i>	<i>Up</i>	
Verbes	<i>Open, ride, rock, sit</i>		
Adverbes	<i>There</i>		
Noms	<i>Door</i>		
Adjectifs	<i>My/mine</i>		<i>More</i>
Autres		<i>Allgone, uhoh</i>	

Figure 31 : Classification des termes relationnels dynamiques, d'après Smiley & Huttenlocher, 1995.

On le voit, la catégorie de mouvement est extrêmement vague, et la plupart des termes qui s'y trouvent pourraient probablement être associés aussi à la saillance du résultat (en particulier *there*, *mine* et les prépositions spatiales), ou à la réplication, au gré de contextes

<sup>34</sup> À l'exclusion des performatifs comme *hi*, *bye bye*, *night night*.

différents. La négation, qui n'est pas citée ici, semble ne pouvoir figurer que dans la dernière catégorie. Mais si le transfert de possession doit d'abord être analysé sur la base du mouvement, pourquoi la réversibilité ne le serait-elle pas ? Et pourquoi ne pas analyser « more » comme « mine » ? La représentation de séquences réversibles fait elle aussi partie des premiers schémas sensori-moteurs, élaborés sur la base du mouvement. Mais peut-être l'expérience socioculturelle que ces notions mettent en jeu en même temps que le mouvement, est-elle plus saillante ici ? Pour nous, cette tentative peu convaincante de catégorisation confirme que l'on ne peut s'en remettre uniquement à des modèles spatiaux pour l'analyse des premiers termes relationnels. L'association régulière de morphèmes simples et de situations dynamiques dans les données d'acquisition précoce est donc en partie trompeuse (Sinha et al., 1994)

Nous suggérons dans ce qui suit, à partir d'une analyse des premières formes de négation, puis des premières prépositions, que si la langue anglaise se prête particulièrement bien à ce type d'interprétation, la comparaison avec les marqueurs français utilisés dans les mêmes contextes montre les limites de l'usage de primitives issues de modèles topologico-dynamiques (Cadiot et al., 2006) pour l'analyse des productions précoces.

### 3.1.1 L'exemple de la négation

Les premières formes de négation sont le grand absent de la plupart des analyses des « termes relationnels » sur la base du mouvement. Peut-être parce qu'elles semblent impliquer d'emblée un plus haut degré d'abstraction. Nous voulons ici revenir sur les conclusions d'une étude sur la négation que nous avons menée sur un corpus d'acquisition bilingue (Rossi & Shimanek, 2007, voir aussi chapitre 2) pour montrer toutes les dimensions impliquées en plus, et peut-être en amont d'une conception spatialisée de la réversibilité.

Les premières fonctions du *non* repérées dans nos données correspondent bien à celles qui sont fréquemment citées dans la littérature (par exemple Piaget, 1945 ; Bloom, 1970 et 1973 ; Danon-Boileau & Brigaudiot, 2002). Nous les citons pour mémoire, dans l'ordre de leur émergence chez Clara : rejet, échec, déni, non-existence ou non présence. Or si le rejet, qui se dit d'abord par un mouvement de tête (détournement de la nourriture), montre le lien qui existe pour le jeune enfant entre mouvement et séquence réversible, déjà le passage du rejet à l'échec suppose que l'enfant puisse non seulement s'opposer mais aussi construire des énoncés en première personne. Bien plus, le rejet lui-même implique aussi la reconnaissance d'une volonté autre que celle de l'enfant. Et même si ces dimensions ne se mettent en place que progressivement, les premières formes de négation : mouvements de tête ou cris, veulent provoquer un changement dans la situation, et constituent donc l'enfant comme énonciateur actif. La dimension intersubjective et dialoguée est donc constitutive de ces premières formes de négation, bien avant les premières productions de mots.

Cependant, les travaux qui ont considéré l'évolution des marqueurs de négation dans cette même perspective fonctionnelle ne trouvent pas la même évolution. Dans une étude portant sur 11 enfants de trois langues différentes (anglais, français et coréen), Choi (1988) repère la séquence suivante pour les marques verbales de négation : non existence, échec, interdiction puis rejet. Le rejet apparaît ici en fin de parcours, peut-être du fait justement qu'une nouvelle forme vient occuper une fonction plus ancienne, et peut-être parce que les premières manifestations corporelles, puis gestuelles du rejet ne sont pas prises en compte. C'est surtout le début de la séquence qui est étonnant, parce qu'il suggère que l'enfant en vienne à parler de ce qui n'existe pas sans préalable. Ancrer la négation dans

l'évocation de l'absence revient en fait à occulter le lien qui existe entre construction de la présence et de l'absence et compréhension d'un monde en mouvement. En dehors des jeux de coucou/caché, ce lien s'illustre surtout dans des manifestations gestuelles que l'on ne peut pas nécessairement observer sur des données retranscrites, ou si l'on considère uniquement les premières productions verbales. Et il est remarquable que la place du rejet diffère beaucoup d'une étude à l'autre : celui-ci est premier chez Pea (1980), comme dans les travaux de Darwin (1872), Piaget (1945) puis Spitz (1957) ; mais Bloom (1970) le situe entre les valeurs de non-existence et de déni.

Nous avons pour notre part été conduite à considérer la précocité du rejet en observant les prémices de la négation chez Clara, dans les tous premiers enregistrements que nous avons réalisés (c'est-à-dire à l'âge de 9 mois), et nous nous sommes ensuite intéressée à la façon dont les premières formes (geste, puis *non / no* accompagné ou non de manifestations gestuelles) s'articulaient avec la mise en place de nouvelles fonctions. Nous avons alors remarqué que si les premières manifestations gestuelles montraient bien le lien entre refus et mouvement, la réversibilité qu'elles impliquaient mettait aussi en jeu des relations entre agents (l'enfant sollicite, par son refus, un changement, et se définit ainsi comme agent en même temps qu'il fait appel à l'agentivité d'autrui), ainsi qu'un ensemble de dimensions affectives. Rejet et refus sont d'abord en lien avec le bon et le mauvais, ils disent la valuation subjective (Culioli, 1990 :112) bien plus que le détournement qui en résulte et l'illustre. Il nous semble donc que le refus ne peut donc être conçu à partir d'un modèle spatial : en effet la trajectoire, même définie à partir de la source du refus, n'en constitue pas le sens central.

Eve Clark a bien résumé l'ancrage gestuel et situationnel des premières manifestations de rejet, et leur évolution vers des énoncés de plus en plus complexes :

***“Children start with gestures alone - pushing away unwanted food, resisting being dressed - then replace these with single word utterances like “no” or “not”. Later they make what is being negated more explicit, e.g. “No go out”, “No bed”, and later still produce even more complex expressions like “I don't want to go out”, or “It's not bedtime yet”. Continuities like these allow one to trace***

***the developmental paths children follow as they acquire their first language.”***<sup>35</sup>  
**(Clark, 1978 : 118)**

On voit que le rejet s'articule d'abord autour de l'élément considéré comme mauvais, et que ce faisant, l'enfant construit peu à peu des énoncés en première personne. On pourra alors nous objecter que les premiers détournements de tête, comme les premiers usages holophrastiques de *non* ou *pas*, sont construits autour de la trajectoire d'un point rejeté à un lieu qui permette de ne plus le prendre en compte. Mais même si elle semble pouvoir être déduite du mouvement de la tête, les exemples de rejet que nous avons analysés montrent que l'on se situe toujours au-delà de la trajectoire (l'enfant peut d'ailleurs aussi bien secouer la tête ou crier), et d'avantage autour d'un point d'ancrage qui est aussi le support de la valuation positive : l'énonciateur. De plus, les premières négations se construisent et se différencient peut-être avant tout avec l'entrée de l'enfant dans le dialogue : le petit mot *non*

<sup>35</sup> « Les enfants commencent par faire seulement des gestes : ils repoussent la nourriture qu'ils ne veulent pas, ils résistent aux efforts des parents qui veulent les habiller. Puis ils les remplacent par des énoncés à un mot, comme « non » ou « pas ». Plus tard, ils explicitent ce qu'ils nient, par ex. en disant « pas sortir », « pas lit », et encore plus tard, ils produisent des expressions plus complexes comme « je veux pas sortir », ou « c'est pas encore l'heure du dodo ». De telles continuités permettent de suivre le développement d'un enfant qui acquière sa langue maternelle. » (Nous traduisons).

intègre par exemple une dimension anaphorique, ou de reprise métalinguistique (Drodz, 1995). Et si l'on considère la façon dont les premiers gestes de rejet, puis marqueurs de négation se construisent en dialogue, on voit qu'ils prennent en compte d'emblée un état de choses, sur lequel ils visent à formuler un jugement négatif.

La négation qui marque l'absence, le vide ou la disparition est probablement plus proche d'une opération spatiale (forme de localisation spatio-temporelle, Culioli, 1990 : 112), et sa construction semble plus directement liée à la prise en compte d'un monde en mouvement, donc changeant. Cependant, elle n'est pas non plus exempte de toutes les dimensions que nous venons de mentionner, et il nous semble par conséquent que le modèle spatial ne suffit pas à en rendre compte. Mais si la négation se situe certainement aux frontières de la catégorie des termes événementiels dynamiques, qu'en est-il des prépositions, qui sont souvent analysées comme des représentants prototypes de ceux-ci ?

### 3.1.2. Premières prépositions ?

***“In a language like English [...] the names of relations in space are typically prepositions.” E. V. Clark (2003 : 178).***

Les premiers termes relationnels en anglais sont souvent des particules<sup>36</sup>. Choi et Bowerman (1991 : 96) ont ainsi constaté que les premiers usages de particules dans leurs données longitudinales d'enfants anglophones étaient des usages dynamiques, dont on pourrait dire, pour reprendre les analyses citées dans ce qui précède, qu'ils expriment une trajectoire verticale (*up* et *down*). Remarquons cependant que lorsque le verbe n'est pas exprimé, la composante de MOUVEMENT devra être inférée à partir de la situation. Nous sommes arrivés aux mêmes conclusions dans notre étude sur les premières prépositions (Kochan, Morgenstern, Rossi & Sekali, 2007) du moins pour l'usage que font les jeunes enfants anglophones de particules, qui ont toutes été repérées pour leur sémantisme spatial. Cependant, les premières prépositions françaises apparaissent un peu plus tard et semblent répondre à d'autres besoins communicationnels, comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent. De ce point de vue, nos enfants francophones se comportent bien comme les tous jeunes locuteurs coréens (langue à cadre verbal comme le français) inclus dans l'étude de Choi et Bowerman (1991) : ils semblent mettre plus longtemps à exprimer la trajectoire verticale (*ibid.*, p. 109). Or, si l'on suit ces analyses, on arrive à la conclusion assez étonnante de ce que les jeunes enfants anglophones parlent plus de haut et de bas que les francophones (ou que l'ensemble des locuteurs d'une langue à cadre verbal), en vertu peut-être de la plus grande difficulté que posent les verbes : moyens d'expression privilégiés de la trajectoire dans leur langue maternelle.

A l'évidence, il n'en est rien, puisque les premières productions langagières présentent, dans toutes les langues, les mêmes intentions communicatives : Slobin (1973 : 183) remarque ainsi que l'absence de marqueurs de localisation en serbo-croate ne signifie pas que l'enfant n'exprime pas les mêmes relations de localisation que dans les autres langues :

***[The] claim that the problem of expressing locatives in Serbo Croatian is such a bother to [the child] that he avoids speaking of moving and placing objects [...] can be safely rejected.” (ibid).***

Il faut alors reconnaître que les enfants puissent parler des mêmes événements, et exprimer les mêmes intentions de communication, avec des marqueurs dont le sémantisme diffère. En surface, ce phénomène s'explique par le fait que les enfants n'expriment d'abord qu'une partie de l'énoncé, celle qui est la plus saillante : or ce sont les satellites de la langue

<sup>36</sup> Dénomination vague que nous préférons à celle de préposition, tant il est difficile de leur assigner une catégorie à ce stade.

anglaise, le plus souvent situés en position saillante en fin d'énoncé (Brown, 1973 ; Slobin, 1973 ; Tomasello, 1987) qui invitent l'enfant à retenir de l'événement l'expression de la trajectoire, alors que dans les langues à cadre verbal l'expression de la trajectoire ne sera pas nécessairement isolée aussi clairement. Considérons la façon dont cela s'illustre dans nos données.

William:Up!

La mère:Gotta go up later.

Séquence 9 : William 1;04 demande à être porté

On voit bien ici que l'usage que fait l'enfant de la particule s'accorde avec l'usage adulte, où s'illustre cette caractéristique de la langue anglaise qui consiste à exprimer la trajectoire dans un satellite. Soulignons d'ailleurs que tous les premiers usages recensés dans notre étude sur les premières prépositions correspondent à des particules de la langue adulte (il s'agit surtout des couples *up / down* et *on / off*), les usages prépositionnels (avec ou sans syntagme nominal), qui servent plutôt à faire référence à la configuration des objets et du monde, avec ou sans mouvement, apparaissant plus tard.

Peut-être est-ce bien alors la structuration de la langue anglaise qui invite l'enfant à se focaliser sur l'expression de la trajectoire (trajectoire verticale ou déictique pour les deux couples que nous venons de citer) ou en tout cas sur la composante exprimée par la particule (résultat tout autant que trajectoire)? Mais si c'est la saillance qui influence le choix de l'enfant, alors on ne peut donner à cet énoncé holophrastique le sens de la seule particule : il doit bien plutôt être interprété au vu de sa fonction en dialogue.

A l'appui d'une telle interprétation, considérons ce que font les enfants français au cours d'interactions similaires. Les moyens linguistiques que choisissent les enfants pour répondre au même besoin communicationnel (c'est-à-dire pour formuler une demande d'être porté) présentent cette même correspondance partielle avec la langue cible. Ici aussi, il s'agit le plus souvent de la partie saillante de l'énoncé adulte: par exemple, à un an, Marie dit "Ca" (et tend les bras), ce que sa mère interprète comme une demande de "câlin", donc aussi la demande d'être prise dans les bras.

Marie:ka@u ?

La mère:ka@u (elle imite Marie), câlin, c'est ça?

La mère:Un p(e)tit câlin?

#### **Séquence 10 : Première demande de portage de Marie (1;00.03)**

Plus tard, elle utilise la référence aux "bras" de la mère qu'on retrouve chez beaucoup d'enfants francophones.

Marie :Porter !

La mère :Oh tu sais maintenant comment on dit.

La mère :Là tu parles comme un bébé là.

La mère :Tu veux pas porter, tu veux quoi ?

Marie (en gémissant):Je veux, je veux dans tes bras

La mère :Ah, tu veux être dans mes bras.

#### **Séquence 11 : Marie (2;08.15) demande à être portée**

Théotime dit d'abord *maman* (ou gémit simplement) en tendant les bras, puis à 1;04, il commence à utiliser le verbe *monter* seul. Madeleine utilise aussi ce verbe assez tôt :

Madeleine:Aide [?] monter.

(Madeleine se hisse sur le canapé, avec l'aide de sa mère.)

La mère:Tu veux pas le livre avec toutes les photos là?

### **Séquence 12 : Madeleine (1;09.03) essaye de monter sur le canapé**

Nous avons vu aussi dans la séquence précédente que Marie utilisait le verbe *porter* pour formuler sa demande. Ainsi, les enfants francophones semblent bien confirmer l'impact de leur exposition à un système linguistique différent. Choi & Bowerman suggèrent qu'ils expriment alors un sens différent (ibid., p. 109). En effet, il semble que la demande prime dans les productions des enfants francophones et efface complètement la dimension spatiale de l'événement. On observe alors une focalisation sur l'objet de la demande (le câlin, les bras), que l'on pourrait aussi considérer comme "cible" (on inclurait alors plus facilement le "maman" qui permet de formuler la demande chez Théotime), pour le dire avec les termes d'une grammaire spatiale, mais qui n'inclut pas pour autant l'expression de la trajectoire, pour les deux premiers exemples au moins (séquences 10 et 11).

Il semble alors que l'idée de « termes dynamiques » fonctionne beaucoup mieux dans l'analyse des productions d'enfants anglophones. Mais si l'on ramène l'expression de la trajectoire à une particularité de la langue anglaise, l'hypothèse d'un ancrage perceptuel, ou sensori-moteur de ces premières productions ne tient plus. A cet égard, on remarquera aussi une particularité intéressante des productions des enfants anglophones, dont la littérature suggère qu'ils parlent de mouvement lorsqu'ils utilisent des particules : nous avons vu que cette composante était inférée, et que dans la langue cible adulte, il revenait à d'autres éléments de l'énoncés de dire le mouvement. Autre élément que l'on peut citer à l'appui d'une telle analyse : les enfants anglophones n'adoptent pourtant pas d'emblée la distinction qui existe en langue adulte pour exprimer la différence entre une localisation statique et dynamique. Ils utilisent d'abord *on* mais pas *onto*, *in* mais pas *into* (cf. Sinha et al, 1994 : 260). Nous pensons que ce constat permet de rapprocher les premiers satellites de la langue anglaise des premières productions de nos enfants francophones : qu'ils se focalisent ou non sur la trajectoire, tous évoquent finalement la localisation au point d'arrivée. Ce premier rapprochement contredit en partie les conclusions de Choi & Bowerman (1991 : 109 ; cf. supra), mais il ne suffit pas encore à cerner la fonction, et donc la signification de ces premiers énoncés.

Chez les francophones comme chez les anglophones, la verbalisation de la demande elle-même vient plus tard : seule Madeleine l'exprime dès un an et neuf mois, mais nous avons souligné la richesse et la diversité de ses productions, ainsi que la précocité des formulations polies chez cette enfant (cf. chapitre II). Chez la plupart des enfants, elle se dit d'abord par un regard, des bras tendus, des gémissements, un contour intonatif montant. Soulignons cependant que dans tous les cas, l'intention communicative, et donc la fonction de l'énoncé : une requête, est la même. Par conséquent, l'expression d'une trajectoire ou celle d'une cible doivent être reconsidérées au sein de cet acte de langage que constitue la requête. On observe alors des ressemblances que la seule considération des premiers marqueurs utilisables occultait. En français comme en anglais, les bras tendus vers le haut miment la direction dans laquelle l'enfant aimerait aller, mais ils anticipent aussi et surtout la destination finale : ainsi la demande peut-elle aussi bien être formulée par un agrippement à la mère (comme c'est le cas dans les demandes de câlins de Marie) où ne s'exprime plus que le résultat à atteindre. Or, ainsi que nous l'avons déjà suggéré, cette même ambiguïté existe

dans les premiers usages de particules chez les enfants anglophones : la trajectoire verticale prototypiquement exprimée par *up* ou *down* s'efface au profit d'une orientation vers le but ou la finalité de l'action. Ainsi par exemple lorsque Naima formule des commentaires sur la chute des objets qu'elle provoque sur sa chaise haute, *down* correspond à l'observation de ce que l'objet se trouve au sol, ou au projet de le faire tomber lorsque l'énoncé précède l'action. Cette orientation privilégiée des productions précoces vers l'expression du but a été amplement démontrée (au moins depuis les travaux de C. Farwell, 1977, dont nous avons présenté des variantes plus actuelles au chapitre I), et les termes relationnels nous en donnent de nombreux exemples. Or si l'on retrouve exactement la même tendance dans les premières productions des enfants francophones, on remarque aussi que ces derniers ont plutôt recours à des éléments nominaux pour exprimer leurs buts, et que ceux-ci sont de moins bons candidats au statut de « termes événementiels dynamiques ».

Pourtant si les marqueurs choisis diffèrent, nous espérons avoir montré que les caractéristiques sémantiques et fonctionnelles des premiers actes de langage liés au mouvement sont en grande partie semblables. Peut-être est-il alors abusif de dire qu'un enfant qui formule une demande avec *up* parle de mouvement vers le haut. Les gestes, tout comme les marqueurs *up* ou *down* en anglais, gardent la trace de cette signification, mais ce n'est pas, nous semble-t-il, cette information qui est mise en avant dans les premiers énoncés. Nous retrouvons ici l'idée que l'analyse des prépositions en termes uniquement spatiaux est nécessairement réductrice : nous l'avons montré pour le français (chapitre II), mais nous voyons ici que c'est aussi le cas des premières productions de particules par les enfants anglophones. Ce constat éclaire en retour les premiers usages de la préposition *à* en français, cités au chapitre précédent, et à propos desquels nous remarquons qu'ils manifestaient la même ambiguïté entre localisation (et/ou possession) et orientation vers un but. Les enfants de nos corpus utilisent beaucoup la préposition *à*, et ils le font assez tôt : on trouve ainsi la première occurrence productive chez Marie à 1;10, c'est-à-dire alors même que la longueur moyenne de ses énoncés est encore de 1,7 mots.

Marie (1;10.12) et sa mère manipulent un paquet de mouchoirs (Marie est enrhumée). Marie enlève un mouchoir du paquet.

La mère:hop là.

(Marie tend le paquet à sa mère et garde le mouchoir en main.)

Marie:à maman.

(Marie tend le mouchoir à sa mère.)

La mère:c'est à maman?

Marie:(r)emets maman !

(Marie approche son mouchoir du paquet que tient sa mère.)

Marie:gâteau [?].

(Marie essaie de remettre son mouchoir dans le paquet.)

Marie:0 [=! gémit] maman.

### **Séquence 13 : Marie (1;6.12) veut donner les mouchoirs à sa mère.**

On voit que cette préposition exprime d'abord le but, qui comprend certes une composante topologique (trajectoire orientée vers une cible), mais dont le sens est aussi déterminé en fonction d'autres dimensions, comme le transfert de possession ou sa simple revendication.

### Remarques sur l'alternance préposition ou particule / ø

L'analyse des premières prépositions est d'autant plus délicate que les enfants commencent par les omettre :

**« *Young children often show signs of wanting to communicate about the location of objects, and before acquiring spatial morphemes they may do so simply by combining two nouns or a verb and a noun with what seems to be a locative intention [...] prepositions [are thus] most often called for but usually missing.* »**  
**Bowerman (1996 : 389)**

Cela s'entend bien si l'on considère, ici encore, la sensibilité de l'enfant aux éléments saillants de l'énoncé (cf. supra, voir aussi Fernald & McRoberts, 1993 ; Naigles & Hoff-Ginsberg, 1998) puisque les prépositions sont l'élément non accentué du syntagme prépositionnel. Les seules exceptions, c'est-à-dire les seules prépositions accentuées, relevées dans le discours adressé à l'enfant (Clark & Wong, 2002 : 197) concernent des reprises adressées par les mères pour corriger un énoncé produit par l'enfant (« repairs »). Dans l'exemple ci-dessous, le choix de Naomi (2;7.16) produit une confusion entre source et but de la trajectoire de chute :

Naomi: Somebody fall down.

Father: No, he doesn't fall down yet, Nomi.

Father: He's climbing very carefully.

Father: Oh yes, this one fell down.

Naomi: One fell down on a tree.

Father: He fell down *from* a tree.

Naomi: He fell down from a tree.

#### **Séquence 14 : Extrait du corpus de Sachs (68 : lignes 334 et sq.) cité par Clark & Wong (ibid.)**

De telles d'hésitations dans les productions langagières de l'enfant découragent une lecture en termes de trajectoires géométriques clairement établies et primordiales pour la construction des effets de sens, ou en tout cas l'idée qu'une telle trajectoire puisse être très tôt associée de manière univoque à un marqueur. Les omissions suggèrent, *a fortiori*, que le sens des premières prépositions soit indissociables de leur contexte de production, mais aussi et surtout d'autres éléments de l'énoncé.

Les prépositions spatiales se mettent ensuite en place progressivement, et certains auteurs y ont lu l'expression du désir de l'enfant de parler de configurations spatiales déjà conceptualisées et reconnues (Slobin, 1973, cité par Bowerman, 1996). Toutefois, nos données suggèrent que c'est plutôt lorsque la préposition permet de désambigüiser, et de désigner un destinataire plutôt qu'une configuration spatiale, l'enfant reformule et c'est bien la préposition qui joue ce rôle (voir aussi Sekali & Morgenstern, 2009) :

(17) William (2;06.10) : this is the digger -that's for the digger.

En définitive, le caractère extrêmement difficile à cerner des prépositions dans les données d'acquisition du langage<sup>37</sup>, ainsi que les limites évidentes des équivalences

<sup>37</sup> C'est peut-être d'ailleurs ici que l'analyseur syntaxique de CLAN (les programmes MOR et POST) produit le plus d'incohérences. Par exemple si *down* pourra être analysé comme particule ou verbe, et désambigüisé sur cette base, tel n'est pas le cas de *up*.

qu'elles permettent de faire ressortir, suggèrent qu'elles ne constituent pas une catégorie productive dans le langage du jeune enfant. On pourrait ainsi reprendre, *mutatis mutandis*, la remarque d'Eve Clark (2003 : 87) à propos des premiers noms « *Can we reliably assume that what are [prepositions] for adults are also [prepositions] for children?* »<sup>38</sup>. Nous espérons avoir montré que c'est l'analyse des usages de marqueurs en contexte, et non leur appartenance à une catégorie grammaticale<sup>39</sup>, qui permet de faire ressortir des correspondances fonctionnelles.

### 3.2. Premiers verbes, premières prédications

---

***"The acquisition of verbs as single-word lexical items during the second year of life is the major turning point in children's transition to adultlike grammatical competence." M. Tomasello (1992 : 7).***

Si les prépositions ont souvent été étudiées comme éléments prototypiques du langage spatial (Brugman, 1983; Cuykens et al., 2004 ; Herskovits, 1986; Sinha et al., 1994 ; Talmy, 1985; Vandeloise, 1986) les verbes constituent certainement la première catégorie syntaxique qui vient à l'esprit lorsque l'on s'interroge plus particulièrement sur l'expression du mouvement. Leur apparition dans les productions linguistiques de l'enfant constitue indéniablement un moment charnière de l'acquisition du langage, et de nombreux travaux ont montré que leur acquisition était moins évidente que celle du lexique nominal (Gentner, 1982 ; Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2008). Les verbes présenteraient une difficulté particulière car les événements, à la différence des objets, comprennent une grande variété de relations (Gentner, 2003). La difficulté des verbes serait liée à cette complexité plus grande et donc à un problème cognitif : Gentner (1982) a ainsi proposé que des facteurs perceptuels (référence à des objets concrets plutôt qu'à des processus) et sémantiques (organisation du lexique nominal en structures bien hiérarchisées) favorisent l'acquisition des noms. Pourtant, nous savons maintenant que les enfants comprennent très tôt différentes composantes du mouvement, et que cette compréhension est au moins aussi fondatrice que celle de la permanence des objets : la compréhension des actions est même partie intégrante du concept d'objet (voir chapitre I, 2.2.1). Surtout, à l'appui d'une telle thèse, il faudrait que la difficulté observée chez les enfants anglophones soit la même dans toutes les langues du monde. Or, ici aussi, la comparaison inter-langue a permis de nuancer de premiers résultats portant presque exclusivement sur l'anglais, puisqu'elle a révélé des différences. Les travaux portant sur l'anglais avaient montré que la proportion de verbes dans les énoncés holophrastiques était très faible (Bornstein et al. 2004), mais il semble qu'il n'en aille pas de même dans des langues à cadre verbal comme le mandarin (Tardif, Gelman & Xu, 1999), le japonais (Clancy, 1985 ; Ogura et al., 2006) ou le coréen (Choi & Gopnik, 1995, Choi, 1997). De plus, nous l'avons vu, les enfants anglophones parlent très tôt d'événements impliquant déplacement et/ou changement d'état, mais ils utilisent des particules ou interjections plutôt que des verbes (par exemple *up, down, in, out, off, uhoh*, cités par Smiley & Huttenlocher, 1995).

#### 3.2.1. Verbes français vs. particules anglaises ?

<sup>38</sup> Nous remplaçons, entre crochets, les noms mentionnés par Clark par les prépositions, catégorie qui nous occupe ici.

<sup>39</sup> Nous avons vu que ces catégories, telles qu'elles s'illustraient dans les premiers énoncés de l'enfant, n'étaient pas de nature syntaxique : on peut toutefois accepter qu'elles fassent partie de la grammaire adulte, et à ce titre constituent certaines des régularités que l'enfant repère et acquière peu à peu.

Il se peut ainsi, du fait justement de l'impact de la langue qui leur est adressée, que les enfants francophones utilisent plus de verbes que les anglophones : le français étant une langue à cadre verbal, les enfants devront en effet utiliser des verbes pour parler de trajectoire là où les anglophones utilisent des particules. A première vue, cette hypothèse semble valable : Bassano et ses collaborateurs (1998) dans une étude longitudinale sur une enfant francophone suivie entre 14 et 30 mois, observent deux fois plus de verbes avant 18 mois et bien plus de mots grammaticaux (40% contre 15 %) à 30 mois que chez les enfants américains observés par Bates et collaborateurs (1994) :

**“Comparison of our French data with the developmental patterns found in Bates et al.'s (1994) study on English speaking children suggests the following differences. Whereas nouns seem to be somewhat less frequent, the part played by predicates, and particularly by verbs, seems to be greater in early French than in early English (until the age of about 2;0). As noted above, similar phenomena have been found in the acquisition of other languages (Choi & Gopnick, 1995). These variations could be related to structural and cultural differences, among which the role of linguistic input seems crucial. However, the most striking difference between our French data and English data concerns the development of grammatical (or closed-class) words. Here we see an early onset and remarkable expansion over time (in types and in tokens), by far surpassing that in the English data.”**

Mais l'article de Bassano et al. (1998) est basé sur un seul suivi longitudinal. Nous reprenons donc ici, notre comparaison de l'étalonnage des inventaires français (Kern & Gayraud 2010) à celui de Bates et al.(1994)

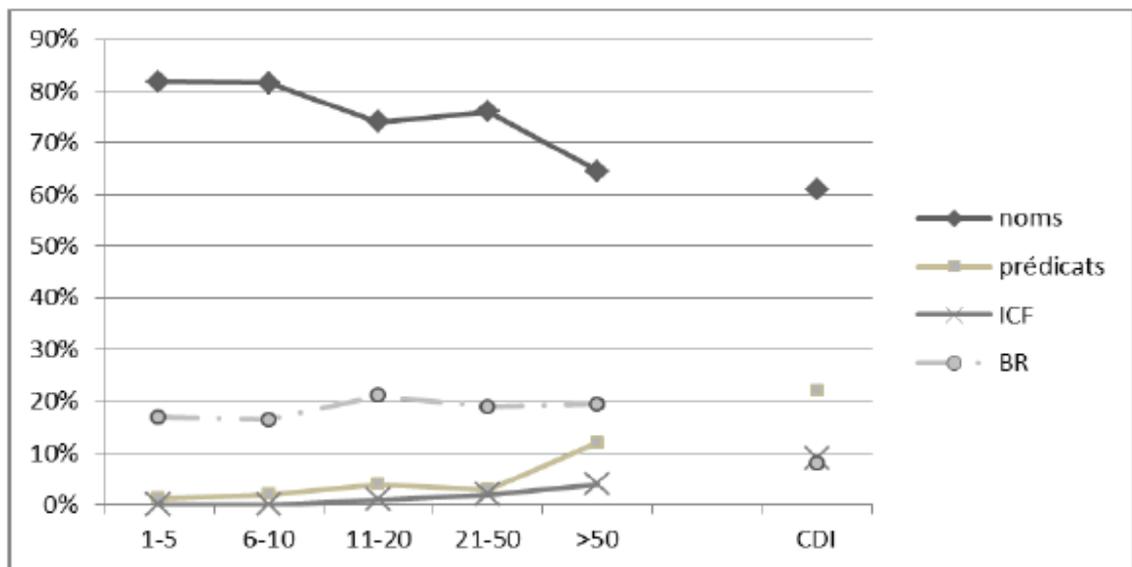


Figure 23 (reprise) : Répartition grammaticale des mots dits en fonction de la taille du vocabulaire productif dans les inventaires français « mots et gestes » (adapté de Kern & Gayraud, 2010).

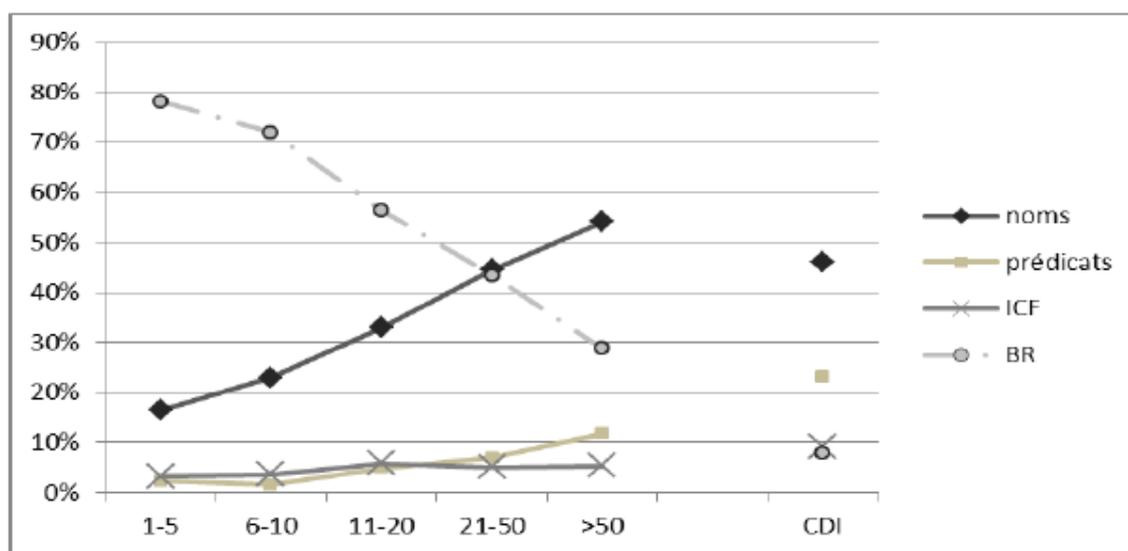


Figure 24 (reprise) : Répartition grammaticale des mots dits en fonction de la taille du vocabulaire productif dans les inventaires américains « words and gestures » (adapté de Bates et al, 1994).

Il semble ici qu'il n'y ait pas de différence pour la classe des prédicats (somme des verbes et des adjectifs, au total 22,5 % de la liste de vocabulaire proposée dans la version française et 24,4% de celle proposée dans la version anglophone).

Cependant, au moins deux éléments nous invitent à chercher d'autres sources que l'évaluation parentale. D'abord, certains auteurs ont remarqué une plus grande proportion de noms mentionnés par les mères dans les inventaires américains que dans les productions spontanées (Bloom et al. 1993 ; Pine, 1992 ; Pine, Lieven et Rowland, 1996 ; cités par Tardif et al., 1999, qui trouvent la même sur estimation des noms dans les inventaires en mandarin). Par conséquent, même s'il est toujours difficile d'apprécier ce que les mères surévaluent, il semble que les noms soient de bons candidats. D'autre part, les inventaires donnent certes une tendance semblable, mais ils n'excluent pas des variations importantes, que seule une analyse qualitative pourra faire apparaître.

En utilisant l'analyseur morphosyntaxique de CLAN, et en procédant à une désambiguïsation manuelle afin d'éliminer les répétitions non productives mais aussi les éléments classés abusivement comme verbes, nous avons compté tous les verbes produits par William, Violet, Marie et Théotime dans les premiers enregistrements, jusqu'à une LME d'environ 1,7. Le graphique ci-dessous indique le ratio du nombre de verbes produits (en occurrences) sur le nombre total d'énoncés de l'enfant, en fonction de la LME (qui se trouve sur l'axe des abscisses) :

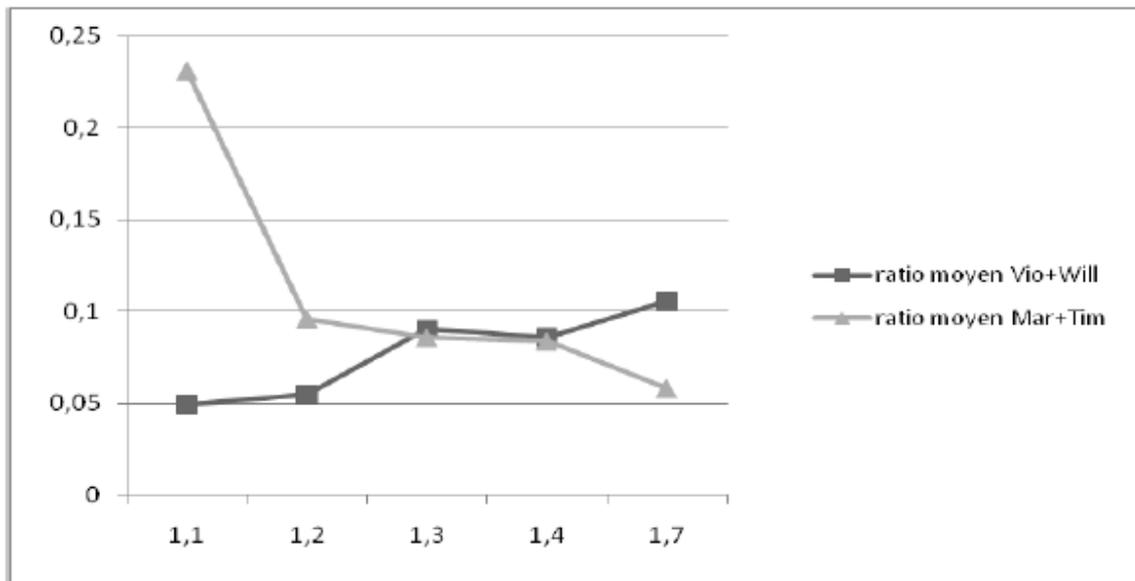


Figure 32 : Comparaison du ratio verbes / énoncés chez deux enfants francophones et deux anglophones, en fonction de la longueur moyenne d'énoncé.

Il semble bien ici qu'il y ait un ratio plus important de verbes/énoncé au tout début en français, et que la tendance s'inverse ensuite (à moins qu'il ne s'agisse que d'une baisse ponctuelle).

Les résultats n'incluent pas Naima puisqu'au vu de la longueur moyenne de ses énoncés et de la diversité lexicale de ses productions, nous pouvions seulement la comparer à Madeleine (voir chapitre II, 2.3.2). Nous reproduisons ci-dessous, pour mémoire, les comparaisons pour chacun des deux indicateurs.

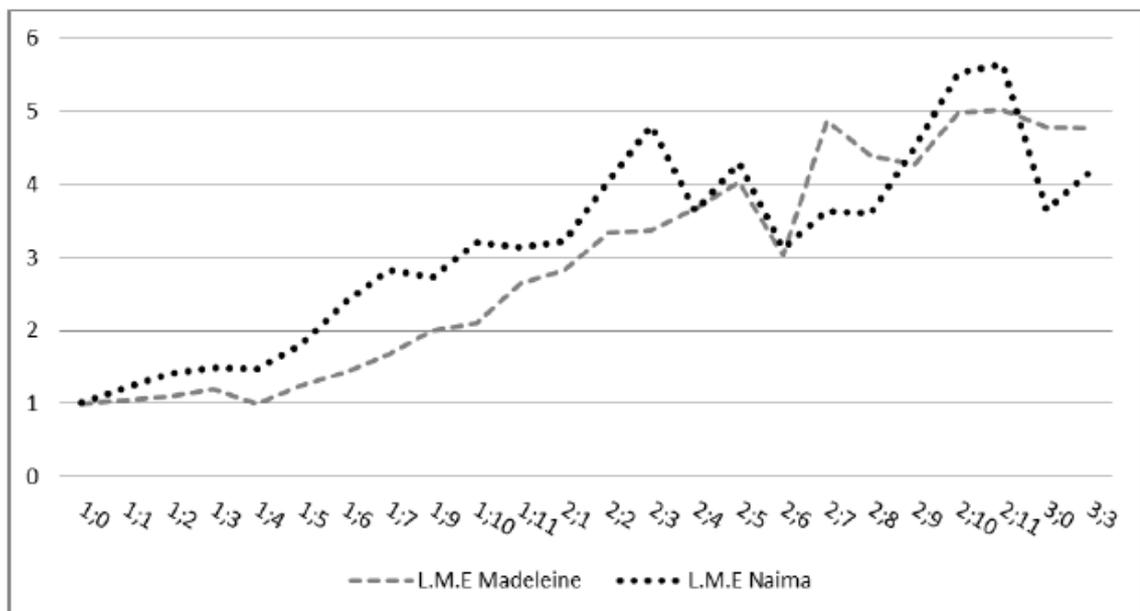


Figure 33 : Comparaison des longueurs moyennes d'énoncés de Naima et Madeleine, en fonction de l'âge.

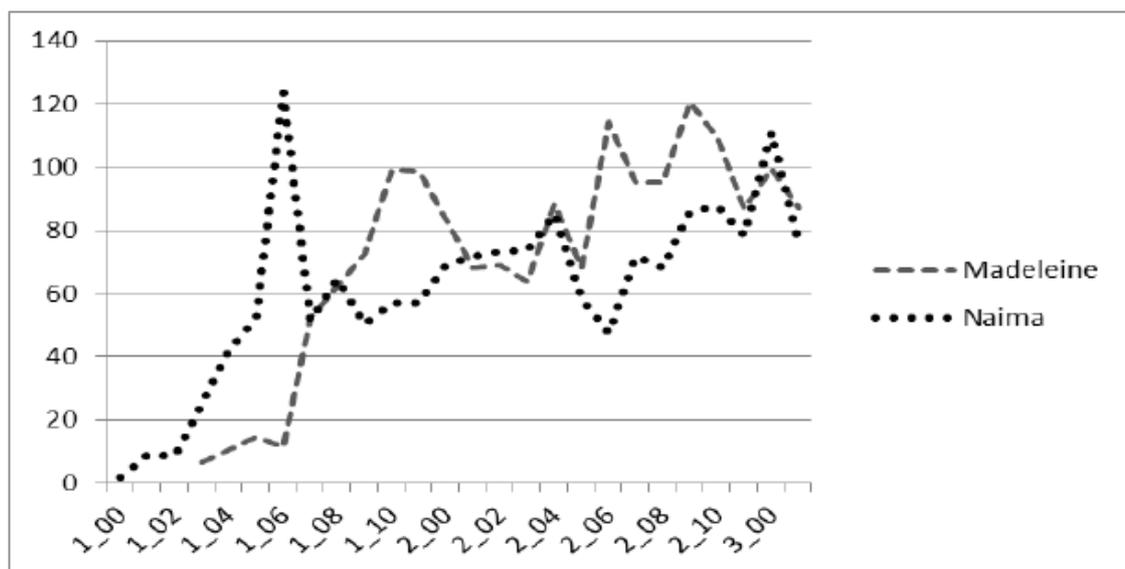


Figure 34 : Comparaison indices de diversité lexicale (D) de Naima et Madeleine, en fonction de l'âge.

Dans la comparaison des deux suivis longitudinaux, et alors même que les productions précoces de Naima sont un peu plus riches que celles de Madeleine, on retrouve bien la même tendance : Madeleine produit d'emblée plus de verbes par énoncés, avec cette fois-ci un net décrochage au moment des premières combinaisons.

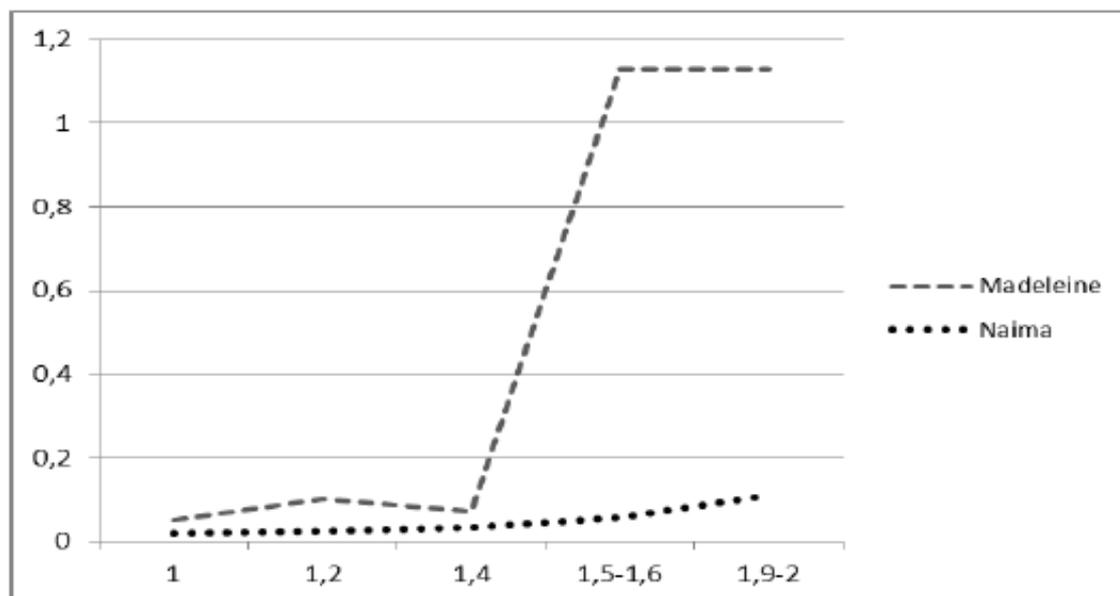


Figure 35 : Comparaison du ratio verbes / énoncés chez Madeleine et Naima, en fonction de la longueur moyenne d'énoncé.

Nous trouvons donc sensiblement les mêmes résultats que dans l'étude de Camaioni et Longobardi (2001) : les données d'acquisition du français, comme celles de l'italien, contredisent une tendance récemment repérée dans la littérature, qui consisterait à sous-estimer l'importance des verbes dans le développement lexical précoce: « *These data suggest that production measures underestimate the frequency and significance of verb-*

*learning in early lexical development.*”(Goldfield, 2000 : 501). Camaioni & Longobardi trouvent cependant un effet plus clair en italien que ce que nous avons pu entrevoir ici, probablement du fait que l'italien est une langue pro-drop, dans laquelle les verbes se trouvent donc très souvent en position initiale, saillante (2001 : 780). Mais si c'est en vertu de particularités typologiques des langues romanes que les enfants produisent des verbes plus tôt, nous devons en trouver des indices dans le discours adressé à l'enfant, c'est-à-dire non seulement dans les propriétés structurelles du LAE, mais aussi dans les caractéristiques des productions langagières en contexte.

### 3.2.2. Impact du discours adressé à l'enfant, quelle que soit la langue ?

Même dans des interactions spontanées, il se peut que la production de verbes par l'enfant soit influencée par des facteurs contextuels. Les mères américaines utiliseraient plus de noms (35%) que les mères françaises (25%) dans le discours adressé à l'enfant (Vihman, Kay, de Boysson-Bardies, Durand & Sundberg, 1994). Goldfield, qui avait aussi remarqué un biais nominal dans le discours adressé à l'enfant (Goldfield, 1993) constate sur le versant pragmatique qu'à la différence des noms, les verbes seraient utilisés pour des requêtes d'actions plus que pour encourager l'enfant à parler de ces actions (Goldfield, 2000). Les mères encourageraient donc d'avantage l'acquisition des noms : on sait par exemple que les mères produisent plus, et encouragent plus la production de "noms d'objets" dans un contexte de lecture de livres (Tardif, Gelman & Xu, 1999; Choi 2000). Dans d'autres contextes, il existe cependant des différences entre les langues : si les mères anglophones produisent également plus de noms d'objets dans un contexte de jeu, les mères coréennes de l'étude de Choi (ibid), mais aussi les mères françaises (Turkay, F., Kern, S. & Rossi, C., 2008) ont un langage plus orienté vers l'action. En dépit ou au-delà de ces différences contextuelles, certains travaux ont aussi souligné l'impact de la structure de la langue sur le choix d'énoncés orientés vers des actions ou vers des objets, quel que soit le contexte : dans une langue comme le japonais (Ogura et al., 2006) ou le coréen (Choi & Gopnik, 1995 ; Choi, 2000), les mères produisent une proportion significativement plus élevée d'énoncés orientés vers l'action que d'énoncés orientés vers les objets, alors que l'on observe la tendance inverse en anglais. Nous n'avons pas trouvé de telle différence dans l'étude à laquelle nous avons participé (Turkay, F., Kern, S. & Rossi, C., 2008), où les mères de langue turque suivaient dans le contexte de lecture de livre la même tendance que les mères de langue française : elles produisaient globalement plus d'énoncés orientés vers les objets. Cependant, cette proportion était moins importante en turc qu'en français, ce qui suggère un impact relatif de la langue même dans un tel contexte.

Nous retenons cependant de toutes ces études l'idée que la dénomination prime dans l'interaction mère-enfant, et soit plus valorisée. Elle nous intéresse parce qu'elle pourrait impliquer que les mères orientent d'avantage le langage de l'enfant vers dimensions statiques. Peut-être s'agit-il plutôt d'un style maternel, qui connaîtra donc des variations dans chaque dyade particulière, mais aussi en fonction du contexte. Cependant la situation d'enregistrement a, nous semble-t-il tendance à suggérer à la mère qu'il faut faire parler l'enfant, et à orienter les interactions vers des tâches de dénomination. Nous avons été nous-même confrontée à ce problème lors de la constitution d'un corpus d'acquisition bilingue (Rossi & Shimanek, 2007), et en avons rencontré de nombreux exemples dans nos données. En voici quelques-uns, issus des données françaises, puisque nous avons vu que la tendance était mieux reconnue chez les mères de langue anglaises :

La mère :Est-ce-qu' i(l) y a des [/] des consignes à respecter?

L'observateur :non.

La mère :faut que je...

L'observateur :il faut que vous soyez le plus....

La mère :le plus naturelle possible.

L'observateur :ouais.

La mère :il faut pas que je lui pose plus de questions que d'habitude?

L'observateur :non.

**Séquence 15 : Dialogue entre la mère de Marie (MOT) et l'observateur qui réalise les enregistrements (OBS), au début de la première séance.**

La mère :hein t(u) as commencé à dire des choses un peu hein moi j'ai trouvé.

La mère :j(e) trouve que t(u) essaies beaucoup plus de répéter.

La mère :hein.

(Théotime regarde sa mère.)

La mère :hein y a des nouveaux mots.

La mère :c'est pas très, clair mais quand même.

**Séquence 16 : Dialogue entre la mère de Théotime et son fils (2<sup>ème</sup> enregistrement).**

La mère de Théotime le chatouille, Théotime ne bouge pas et fixe toujours la caméra.

La mère :hein, t(u) oses rien dire hein.

La mère :hein.

La mère :t(u) oses pas parler.

(Théotime regarde la caméra et manipule son baril.)

**Séquence 17 : Dialogue entre la mère de Théotime et son fils (2<sup>ème</sup> enregistrement).**

La mère :j' espère que tu vas être plus bavard cette fois-ci hein?

La mère :pa(r)ce qu' hier à la crèche ils m' ont dit qu(e) t(u) avais bien parlé et tout euh.

La mère :hein?

La mère :## eh?

La mère :qu(e) tu parlais avec le téléphone.

La mère :qu(e) tu racontais qu(e) tu faisais tout un discours.

La mère :mhm?

La mère :oh bah si tu prends ton Lulu là.

La mère :hein?

Théotime :pas.

La mère :oh i(ls) m' ont dit qu(e) si tu ...

La mère:i(ls) m' ont dit ils vont voir des progrès pa(r)c(e)+qu' il a drôlement parlé (elle rit).

**Séquence 18 : Dialogue entre la mère de Théotime et son fils (3<sup>ème</sup> enregistrement).**

Cette tendance, ainsi que l'ensemble des déterminations contextuelles, pourraient donc modérer l'impact de langues structurellement différentes sur les productions de l'enfant. D'autre part, si le français est comparable à l'italien, c'est surtout en raison de modifications fréquentes de l'ordre canonique sujet-verbe-objet (SVO) imposées notamment par l'emploi des clitiques, qui placent les verbes en position finale, donc saillante, en français parlé (cf Jisa, 2000). Ainsi dans l'exemple ci-dessous, les énoncés b- et c- seront-ils plus fréquents que a- :

- (18) a-On va prendre ton ourson ?  
b- Allez, on va le chercher ?  
c- Et ton ourson, tu veux le prendre ?

Mais lorsque nous avons cherché à vérifier cette tendance en codant 100 énoncés pris au hasard chez les mères francophones, en fonction de la saillance du verbe, nous n'avons pas trouvé de résultats significatifs (53 verbes en position médiane, 47 en position saillante). On remarque plutôt une tendance à expliciter le référent du clitique en fin d'énoncé, ici par exemple la mère de Théotime réintroduit *le cochon*, *les chats* et *l'ascenseur* :

- (19) a-Ah il est r(e)ssorti l(e) cochon.  
b-Comment ils font les chats ?  
c- Oui tu peux le faire monter l'ascenseur.

On note aussi de nombreux *là*, *par là* ou *voilà* en fin d'énoncé :

- (20) a-Tu en as là, voilà.  
b- Oui ça tourne là, hein.  
c- On va essayer de la tirer par là.

Et si la première tendance est peut-être plus propre au français parlé, la seconde se retrouve aussi chez les mères anglophones. Ces quelques considérations préliminaires montrent que nous avons affaire à une combinaison complexe d'effets de l'*input*, mais aussi probablement d'autres facteurs, sur les productions linguistiques de l'enfant :

**'No one factor in the input determines, precisely, the proportions of nouns and verbs in children's early vocabularies, nor are input factors combined likely to determine these proportions fully. Rather, the effects are likely to be complex and may not be parallel for children learning different languages or at different stages of vocabulary learning' (Tardif et al 1997 : 562).**

Il reste cependant un élément que nous n'avons pas encore envisagé : la particularité que peuvent constituer les types de verbes adressés à l'enfant, dans l'une et l'autre langue, mais aussi peut-être en fonction de caractéristiques communes. De nombreux travaux ont montré que l'enfant saisissait les verbes fréquents, quelle que soit leur position dans l'énoncé (voir par exemple Ninio 1999a et 1999b). On peut alors se demander s'il va sélectionner ces premiers verbes pour encoder son intérêt pour le mouvement.

Pour Mandler (2006 : 112) la proportion de verbes dans les premières productions ne reflète précisément ni l'état des connaissances de l'enfant sur l'action, ni ses difficultés à saisir la complexité des éléments encodés par le verbe. Tout comme les premières prépositions, ils résultent des influences conjointes de la cognition pré linguistique

(primitives sémantiques, envisagées dans une perspective développementale, cf. Mandler 2006 : 121) et du découpage imposé par chaque langue. La section suivante reprend l'idée d'un impact de primitives issues de la compréhension des actions dans l'acquisition des premiers verbes.

### 3.2.3. Quels verbes expriment le mouvement ?

Pour les néo piagétien, il existe des verbes premiers ou primitifs (« primal verbs ») définis par leur sens générique en lien avec des événements spatiaux (McCune et al. 2004 ; Herr-Israël & McCune, 2008). Ceux-ci correspondent en partie aux verbes légers (« light verbs<sup>40</sup> ») comme *go*, *do*, *make* ou *come*, souvent cités dans la littérature, quelle que soit l'orientation théorique des auteurs (Clark, 1978 ; Bloom, 1991 ; Goldberg, 1998 ; Pinker, 1989 ; Ninio, 1999a, b ; cf. Theakston et al., 2004) parce qu'ils bénéficient d'un avantage d'acquisition. Même si ces auteurs ne font pas nécessairement le lien avec les événements spatiaux, ils expliquent l'acquisition plus précoce de ces verbes par leur aptitude à décrire des expériences humaines fondamentales (Clark, 1978 ; Bloom, 1991 ; Goldberg, 1998), et leur attribuent un statut central dans le développement du langage (Ninio, 1999b ; Pinker, 1989). La figure 36 ci-dessous donne un premier inventaire des verbes légers repérés en anglais :

	verbes légers anglais
Clark (1978), Pinker (1989)	<i>bring, come, do, get, give, go, make, put, take</i>
Ninio (1999 a, b)	<i>draw, drink, eat, fall, find, have, hear, hold, see, want</i>

Figure 36 : Liste des verbes légers rencontrés dans les premières productions de 9 enfants du corpus de Manchester (d'après Theakston et al., 2004 : 95-99).

Les premiers verbes constituent aussi une étape supplémentaire dans l'expression du mouvement, en tant qu'ils permettent de distinguer certains aspects d'une scène. Ils expriment d'abord une expression littérale ou métaphorique impliquant l'énonciateur qui en est l'agent, le patient ou l'expériment, même si celui-ci n'est d'abord pas mentionné. Ce constat correspond aux résultats expérimentaux de Huttenlocher et al. (1983), qui montrent que les premiers verbes produits par les enfants sont égocentriques : ils correspondent à l'action de l'enfant avant de désigner une action observée. Des parallèles sont ensuite établis entre l'action de l'enfant et celles d'autres agents. Or ces parallèles se feraient d'abord sur la base du mouvement, l'expression des causes, buts et états internes des autres agents étant plus tardive. De plus, les verbes désignant des mouvements caractéristiques, comme *marcher*, seront plus facilement étendus à une action observée que ceux qui désignent le changement, comme *ouvrir*.

La figure 37 ci-dessous donne les exemples repérés dans trois suivis longitudinaux d'enfants anglophones enregistrées dans des interactions ludiques avec la mère : les

<sup>40</sup> L'usage de ce terme dans la littérature sur l'acquisition du langage ne correspond pas à celui qu'en faisait Jespersen (1954, vol. 4) qui avait forgé ce terme pour faire référence aux usages de *take*, *give*, *make*, *have* et *do* dans des constructions comme *take a walk*, *give a groan*, *give the floor a sweep*, *give a demonstration of the technique*, *make an offer*, *have a bite*, and *do the ironing*.

analyses portent sur la tranche d'âge de 16 à 24 mois (McCune et al, 2004). Nous en donnons aussi les équivalents français présumés : l'équivalence repose ici seulement sur une traduction probable, que nous avons ensuite confrontée à nos données.

	verbes premiers anglais	équivalents français présumés
Trajectoire déictique (zone proximale)	<i>dink, eat, feed, feel, give, get, have, help, hold, like, look, leave, need, put, see, take, want</i>	<i>boire, manger, donner (à manger), toucher, prendre, avoir, aider, tenir, aimer, regarder, partir, avoir besoin de, mettre, voir, vouloir</i>
Figure / fond	<i>close, find, hide</i>	<i>fermer, trouver, cacher</i>
Entité en mouvement	<i>can, come, do, go, play, make</i>	<i>pouvoir, venir, faire, aller, jouer, fabriquer</i>

Figure 37 : Liste des verbes premiers établie par McCune et al (2004), et leurs équivalents français (nous traduisons)

Nous ré-analysé et tenté de catégoriser sur cette base les verbes repérés précédemment au début de nos suivis longitudinaux, afin d'isoler ces verbes premiers dans les deux langues et d'en mesurer l'importance.

	Premiers verbes exprimant le mouvement en anglais	premiers verbes exprimant le mouvement en français
Trajectoire déictique (zone proximale)	<i>eat, wear, play, sing, dance, pick up, want/wanna, sit (up there), see, help, did it, turn (around), win, look, look (at/over there), hush, swish, watch, find, wake up, got, need, try, jump</i>	<i>tiens, tourne, manger, boire, veux (pas), regarde, vois, promener, arrive (pas), couché, assis, range, dessiner, pleure</i>
Figure / fond	<i>broke, open, shut, pick, take off, bump, catch, touch, hold, got it, carry</i>	<i>ouvrir, cacher, retirer, enlever, mettre/mets, rentre (pas), coincé, cassé, parti, fini, accrocher</i>
Entité en mouvement	<i>go (away), come, run away, running, swimming, coming, move, push, fall, do</i>	<i>peux, tomber, va, monter, arrive, viens, sort, pousser</i>

Figure 38 : Liste des premiers verbes produits par les Marie, Théotime, William et Violet (1 ;04-1 ;10)

On remarque certes des équivalences, et l'on retrouve bien les verbes légers que nous évoquions précédemment. Mais surtout, cette liste comprend en fait la totalité des premiers verbes (productifs) recensés : preuve que les catégories sont très vastes. En tant qu'elles englobent tout ce qui concerne les premières activités et événements qui se déroulent autour de l'enfant, ces catégories nous semblent trop vastes pour permettre quelque analyse que ce soit.

La première catégorie est certainement la plus vaste : le concept de trajectoire déictique est étendu à presque tout ce qui se passe dans l'interaction. Les *tiens/donne* (à propos desquels on remarque qu'ils ne sont pas lexicalisés par un verbe en anglais), le mouvement des objets dans une portion d'espace donnée (*tourne/turn, swish*), mais aussi toutes les activités (*eat / mange, bois ; wear, play, sing, danse, pick up/range, hush, find, wake up, jump ; sit / assis, couché ; did it / arrive (pas), dessine, pleure*). Les verbes de perception (*look, see, watch / regarde, vois*) utilisés pour attirer l'attention sur un événement, sont compris comme indice de ce que l'enfant a repéré un événement dans la zone proximale ou

va faire quelque chose. Enfin, l'expression de la volonté de l'enfant (*want* ou *wanna* / *veux* (*pas*)) est elle aussi interprétée en lien avec le mouvement et/ou changement perçu.

Les deux autres catégories sont plus spécifiques. Celle de « figure/fond » décrit les relations d'attachement/détachement, contenant/contenu, collision auxquels les jeunes enfants sont particulièrement attentifs. On remarque qu'elle correspond aussi presque toujours à l'expression du mouvement causé. La catégorie d'entité en mouvement correspond, elle, plutôt aux déplacements volontaires, à l'exception de *push/pousser* : elles désignent en tout cas toujours le déplacement plutôt que des mouvements contenus dans un même lieu (ou « changement d'emplacement » de Sabalyrolles, 1995).

La comparaison des inventaires ainsi obtenus pour chacune des deux langues reste dans l'ensemble assez mal définie, et fait par conséquent surtout ressortir des similitudes. Elle révèle cependant déjà une différence cruciale, qui semble aller en partie à l'encontre des travaux montrant que les enfants anglophones ne commencent à associer la manière de mouvement aux nouveaux verbes qu'à partir de trois ans (par exemple Maguire et al., 2003, cités par Pruden et al., 2004) et lui préfèrent l'expression de la trajectoire. On voit en effet qu'au cours d'interactions spontanées, les enfants commencent à produire assez tôt des verbes exprimant la manière, qu'il s'agisse d'activités (*hush, swish, dance, turn*) ou de déplacements (*run, swim, fall*). Or à l'exception de l'équivalence partielle qui existe entre *turn* et *tourner*, ou entre *fall* et *tomber*, on ne trouve pas de correspondants de ces verbes de manière chez les enfants francophones<sup>41</sup>.

A ce stade de notre parcours des catégories d'analyse proposées dans la littérature, il semble bien que les repérages qu'elles permettent d'effectuer restent assez limités. Il existe toutefois une dernière catégorie souvent délaissée par les analyses, et qui pourtant, comme nous allons le voir présente des traits communs avec les éléments analysés comme termes relationnels ou comme premiers verbes.

### 3.3. Remarques sur l'usage des onomatopées

---

Les onomatopées constituent certes une catégorie marginale dans la langue adulte (Newmeyer, 1983 ; cité par Imai et al., 2008), du moins dans les langues indo-européennes. Cependant, nous avons vu qu'elles étaient parmi les premiers termes compris et produits par les enfants, en français comme en anglais. C'est peut-être alors du fait des problèmes de catégorisation qu'elles posent que les onomatopées n'ont été prises en compte qu'assez récemment (Nagumo et al., 2006 ; cité par Imai et al., 2008) : d'abord considérées en lien avec leur importance dans la langue japonaise, leur analyse a ensuite permis l'élaboration de l'hypothèse d'un amorçage (« bootstrapping ») de l'apprentissage des verbes par le symbolisme sonore (Imai et al., 2008). Cette dernière a tout récemment été appliquée à l'acquisition de l'anglais (Kantartzis, Imai & Kita, sous presse), ce qui suggère que les effets remarqués ne soient pas spécifiques à la langue japonaise.

En japonais, langue où la classe des termes mimétiques compte plus de 1700 entrées (Atoda & Hosino, 1995; cité par Imai et al. 2008), près de 60% des énoncés adressés à l'enfant et qui parlent d'action en contiennent (Nagumo et al., 2006). Remarquons cependant qu'on trouve dans la langue anglaise des exemples qui peuvent être rapprochés de ceux que donnent Imai et ses collaborateurs à propos du japonais : les verbes de manière de mouvement, ou ceux utilisés dans les constructions résultatives avec ou sans déplacement

<sup>41</sup> Les enfants francophones produisent cependant d'autres verbes, comme « (se) promener », qui expriment aussi la manière de mouvement.

(cf. chapitre I, 2.2.5), sont bien souvent aussi des symboles sonores : ainsi *squeeze*, qui mime la difficulté et la pression exercée sur la figure, *bump*, *thump* ou *clunk* qui miment le bruit du choc. Ce degré d'iconicité ne se retrouve semble-t-il que bien peu souvent dans la langue française, et l'on pourra certes s'interroger sur l'impact des différences quantitatives repérées.

Cependant, la bonne comparabilité de la part des onomatopées mesurées dans les inventaires du développement communicatif français et anglais suggère aussi qu'il n'y ait pas ici de différence majeure entre les langues, ou peut-être, pas de différence dans l'intérêt précoce que suscite le symbolisme sonore. Imai et ses collaborateurs proposent aussi que l'enfant reconnaisse très tôt le symbolisme sonore (cf. Ogura, 2001 ; cité par Imai et al, 2008), et ce en vertu de principes qui ne sont pas liés aux caractéristiques de la langue adressée à l'enfant (Davis, 1961 ; Kantartzis, Imai & Kita, sous presse). Pour rendre compte de ces caractéristiques générales (sinon universelles), les travaux liant symbolisme sonore et acquisition du langage s'appuient principalement sur des données expérimentales. Nous nous sommes demandée ce qu'il en était du développement des onomatopées qui accompagne les débuts du langage, tels qu'il s'illustre dans des suivis longitudinaux : à notre connaissance, il n'existe que de rares travaux sur la question, et surtout, la part des onomatopées dans le discours adressé à l'enfant (qui constitue un préalable important) n'a jamais été mesurée.

Les onomatopées peuvent être repérées dans les transcriptions grâce à une convention de CHAT qui consiste à ajouter « @o » à la suite de chacune d'elles. Mais dans nos données, bien peu d'onomatopées avaient été codées de la sorte. Nous avons donc utilisé l'analyseur morpho-syntaxique de CLAN pour les repérer. Les listes existant par défaut dans les dictionnaires du programme sont cependant fort différentes. On trouve 113 items dans la liste anglaise (40 dans la liste principale et 73 composés ajoutés dans une catégorie supplémentaire), et 47 seulement dans la liste française. Cette différence témoigne certes de la présence plus fréquente de symbolisme sonore dans la langue anglaise, mais il nous a semblé qu'elle ne rendait pas vraiment justice à la diversité des onomatopées produites dans les données d'acquisition francophones. Notamment, l'absence d'une catégorie distincte de composés (seuls 19 sont mentionnés, intégrés à la liste principale), permettant de tenir compte de la réduplication qui est l'une des caractéristiques centrales du symbolisme sonore dans toutes les langues (Hinton et al., 1994 : 9) nous a semblé dommageable. Pour ne pas risquer de retrouver ces disparités dans nos calculs de fréquence, nous avons enrichi la liste française sur la base des onomatopées rencontrées dans le corpus de Paris, où l'on trouve un codage systématique dans les transcriptions.

### 3.3.1. Style(s) des mères

Pour chacun des quatre enfants, nous avons quantifié les onomatopées produites par les mères en fonction du nombre total d'énoncés qu'elles adressaient à l'enfant dans l'enregistrement. On constate que leur production diminue assez régulièrement avec l'âge de l'enfant, mais aussi et surtout qu'il y a des différences assez importantes d'une mère à l'autre. Les graphiques ci-dessous suggèrent aussi une assez forte variabilité contextuelle, qui se traduit par des écarts d'un enregistrement à l'autre (c'est-à-dire ici d'un âge à l'autre). On note que l'ajout qualitatif que nous avons effectué dans les listes du dictionnaire français, qui permet de prendre en compte aussi des onomatopées plus particulières, a probablement eu un impact sur les proportions repérées, puisque les proportions sont plus faibles dans le

discours des mères américaines. Nous ne tiendrons donc pas compte de ces différences dans nos analyses.

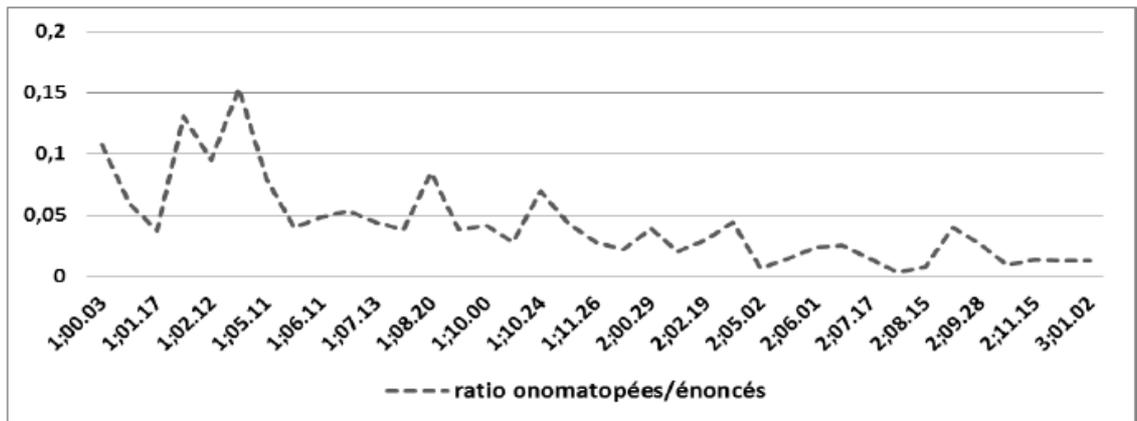


Figure 39 : Evolution du ratio du nombre d'onomatopées sur le nombre d'énoncés produits par la mère de Marie, en fonction de l'âge de l'enfant

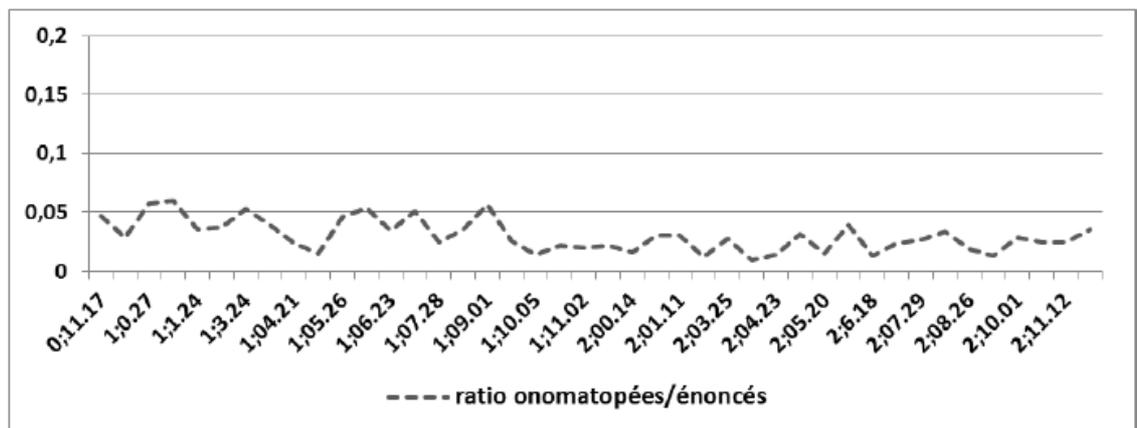


Figure 40 : Evolution du ratio du nombre d'onomatopées sur le nombre d'énoncés produits par la mère de Théotime, en fonction de l'âge de l'enfant

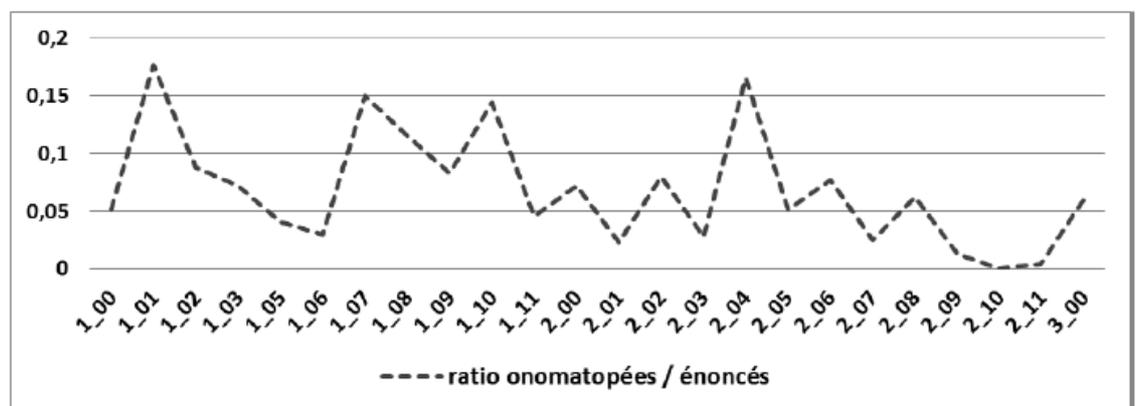


Figure 41 : Evolution du ratio du nombre d'onomatopées sur le nombre d'énoncés produits par la mère de Théophile, en fonction de l'âge de l'enfant

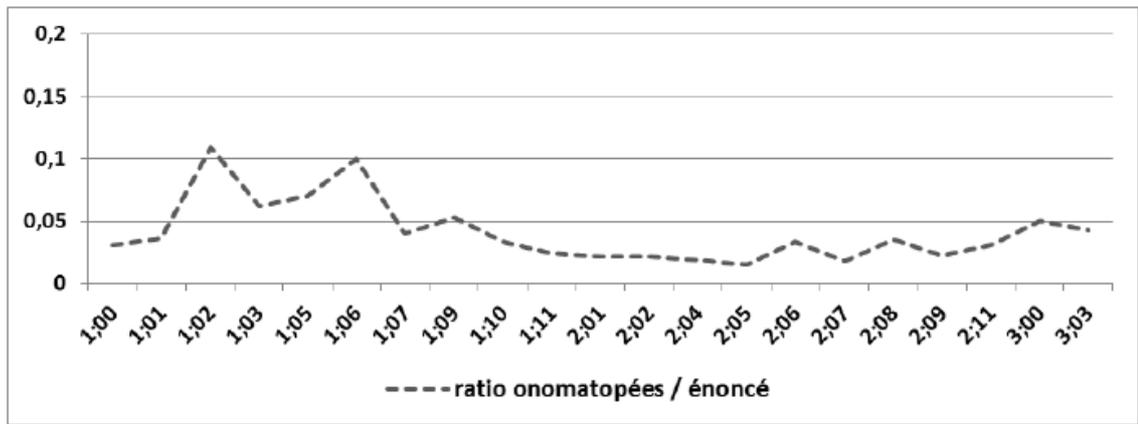


Figure 42 : Evolution du ratio du nombre d'onomatopées sur le nombre d'énoncés produits par la mère de Madeleine, en fonction de l'âge de l'enfant

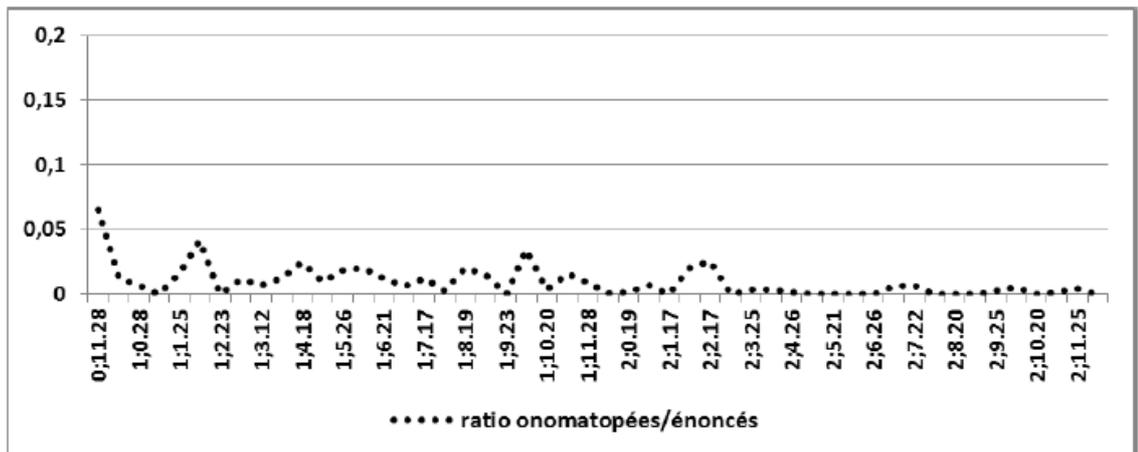


Figure 43 : Evolution du ratio du nombre d'onomatopées sur le nombre d'énoncés produits par la mère de Naima, en fonction de l'âge de l'enfant

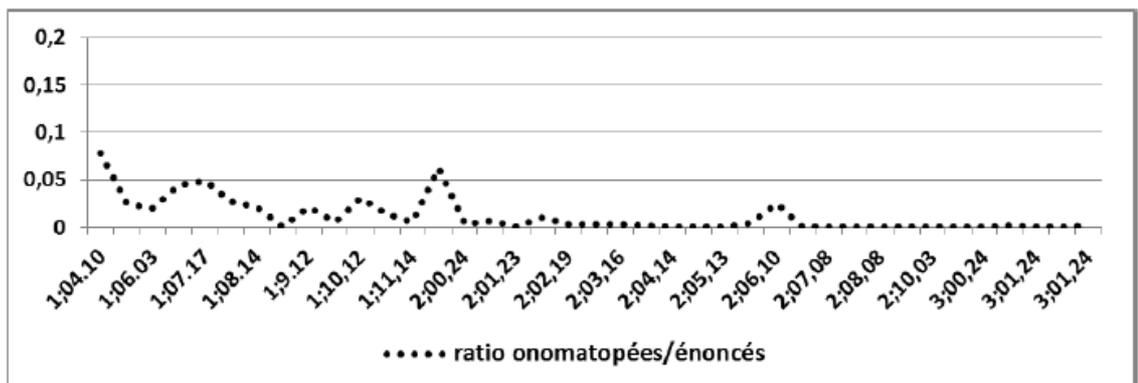


Figure 44 : Evolution du ratio du nombre d'onomatopées sur le nombre d'énoncés produits par la mère de William, en fonction de l'âge de l'enfant

Il semble que les variations d'un enregistrement à l'autre soient plus importantes chez certaines mères : les mères de Madeleine et de Théotime sont celles chez qui l'on observe le moins de variations, elles sont aussi celles qui globalement adressent à l'enfant le moins d'onomatopées. Leurs discours seraient alors plus proches de la langue « cible » adulte. En

particulier, nous l'avons vu (chapitre II), la mère de Madeleine n'adapte guère son discours aux besoins supposés de l'enfant, contrairement par exemple à la mère de Théophile, dont le discours est extrêmement modulé. Or on constate que la mère de Théophile produit plus d'onomatopées, mais aussi que le ratio reste important pendant une période plus longue. Cette différence se retrouve-t-elle chez les enfants ?

### 3.3.2. Onomatopées et premières productions langagières

La production précoce d'onomatopées que nous avons observée chez les enfants anglophones et francophones via les inventaires du développement communicatif, et auxquelles se substituent peu à peu noms, verbes et autres items de classe fermée, nous interroge sur leur fonction particulière. On peut en effet se demander si elles ne remplissent pas une fonction que ne peuvent avoir les premiers mots. Chez certains enfants, les onomatopées perdurent plus longtemps, et ils offrent alors une fenêtre d'observation plus vaste sur ce phénomène. Ainsi par exemple une étude de cas des premiers développements langagiers d'un enfant danois (Højholt, 2008) a fait apparaître que les onomatopées étaient majoritairement utilisées pendant les jeux. Seraient-elles alors associées à certaines routines, et fortement liées à la manipulation d'objet ?

Elles pourraient notamment constituer une forme d'expression de la manière qui soit plus accessible que les moyens conventionnels. Ainsi du bruit de la voiture quand elle roule, qui signale la manière du mouvement en même temps que sa cause : on pousse la voiture en mimant le moteur, qui se manifeste avant tout par son bruit (*vroum-vroum*, en français comme en anglais). De même pour le train, dont on imite le *tchou-tchou* évocateur des premiers trains à vapeur : on voit dans l'exemple ci-dessous, tiré d'une séquence où la mère de William lui raconte une histoire, que le bruit mime le passage rapide du train, mais aussi le mouvement de la machine :

La mère:Sun's up, morning's here,  
Up 'n at 'em, engineer.  
Chugga chugga choo choo,  
Whistle blowing, woo ooh woo.

#### **Séquence 19: Le passage du train, au cours d'une lecture d'histoire rimée (William 1;4.10)**

Les onomatopées peuvent aussi permettre de dire la difficulté aussi, comme *oh hisse* qui signifie que l'on porte une charge lourde ou difficile à soulever. Elles constituent, parfois, un commentaire sur l'échec ou l'absence de contrôle du mouvement *oup (là)* en français ou *oops*, et ses variantes en anglais :

Naima:Oopsy daisy!  
La mère:I know, I dropped that thing by accident.

#### **Séquence 20: Reformulation d'onomatopées par la mère de Naima (Naima 1;5.26)**

Les onomatopées permettent, enfin, d'insister sur le résultat de l'action ou point d'arrivée : en français on dira couramment *boum* ou *poum*, en anglais par exemple *clunk*, comme dans la séquence ci-dessous :

La mère:Can I put this inside your block?  
La mère:There.  
La mère:Clunk.

La mère: That went clunk, didn't it?

**Séquence 21: Onomatopées et expression du résultat (Naima 0;11.28)**

Nous avons voulu insister ici sur la richesse des onomatopées, et sur la formidable économie de moyens qu'elles permettent.

Mais en dépit de la place de choix qu'occupent indéniablement les onomatopées au sein des premières productions, les enfants n'en font pas tous un usage également important. Nous avons calculé le ratio du nombre d'onomatopées sur le nombre d'énoncés :

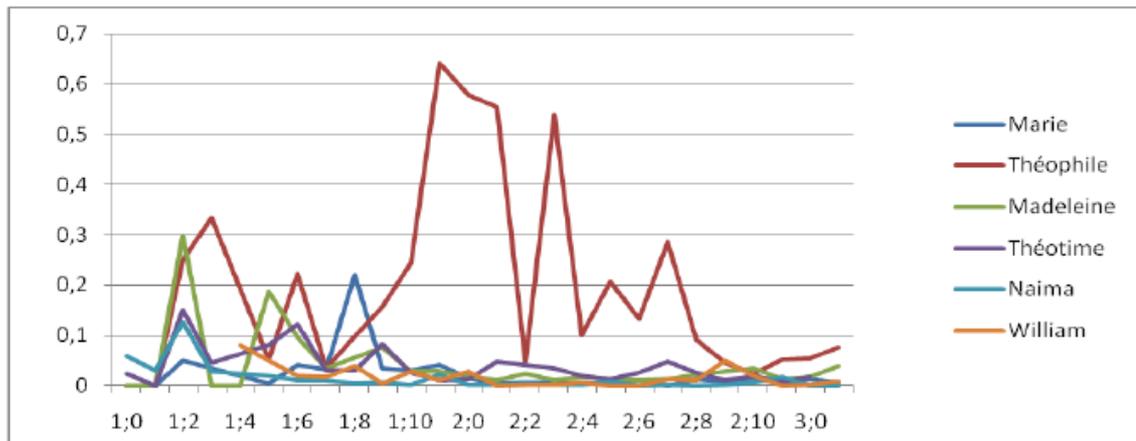


Figure 45 : Evolution du ratio du nombre d'onomatopées sur le nombre d'énoncés produits par l'enfant, en fonction de l'âge.

a répartition montre une très nette surreprésentation des onomatopées chez Théophile, pendant une longue période. Chez les autres enfants, on note bien un ratio plus important pendant les premiers enregistrements, en dépit de variations parfois considérables d'un enregistrement à l'autre.

Les onomatopées ont pour Théophile une fonction particulière : elles sont souvent reprises par les parents au même titre que les autres mots, et se lexicalisent pour former de nouveaux noms (*un boumboum*, pour un marteau, Théophile, 2;00) ou verbes (*boumé*). Ce profil particulier, qui s'apparente à celui de l'étude de cas de Højholt (2008), est aussi celui d'un enfant qui parle, en proportion, moins que les autres (voir chapitre II, comparaison du nombre de mots produits, figure 7), et mettra plus de temps à accéder à la complexité syntaxique : la comparaison des productions de Théotime avec celle des autres enfants de cette étude, sur la base de l'indice de diversité lexicale D (chapitre II, figure 9) ainsi que de la longueur moyenne d'énoncés (figure 12) en témoigne. On peut alors envisager que l'usage relativement atypique des onomatopées que nous observons dans cette dyade particulière empêche, temporairement, la mise en place d'autres marqueurs. Mais il faudrait certainement prendre en compte de nombreux autres facteurs pour analyser cette conjonction de phénomènes.

Dans l'ensemble cependant, nous retrouvons bien chez tous les enfants une même tendance à produire d'abord une proportion plus importante d'onomatopées, et l'on peut s'attendre à ce que celles-ci aient des fonctions diverses, qui seront ensuite reprises par des combinaisons de marqueurs.

## 4. Conclusion

En définitive, la priorité qu'accorde le jeune enfant au mouvement ne permet pas de dessiner un ensemble clair de productions qui en seraient directement issues, et consacrées à son expression. Il faut alors remarquer que la notion même de mouvement est extrêmement vaste, et qu'elle désigne par exemple aussi bien des dimensions perceptuelles que fonctionnelles de l'activité humaine. Ainsi la primauté du mouvement recoupe-t-elle bien celle des routines et activités signifiantes déjà repérées dans l'analyse de l'ancrage social ou pragmatique des premières productions. Mais de ce fait, elle ne permet pas de bien distinguer entre les dimensions perceptuelles (Clark, 1973) et fonctionnelles (Nelson, 1974) de ces premières acquisitions. Surtout, elle ne nous dit rien, ou presque, de l'impact de langues différentes sur les premières acquisitions ainsi circonscrites.

D'autre part, nous espérons avoir montré les limites d'une analyse qui cherche à identifier dans les productions précoces un ensemble de « termes relationnels » ou « termes événementiels dynamiques » : catégorie trop vaste, regroupant premiers verbes, premières prépositions ou particules, ainsi que, pour certains auteurs, des ensembles annexes moins bien définis. Le recours aux catégories syntaxiques adultes que sont les verbes ou prépositions revient, lui, à attribuer à l'enfant des connaissances dont rien ne prouve qu'elles soient en place dans les premiers énoncés à un puis deux termes.

L'analyse de ces premiers ensembles a cependant permis de repérer des régularités. Nous reprenons ainsi à notre compte la proposition selon laquelle, pendant les premiers temps de l'acquisition du langage, l'enfant élabore des relations grammaticales fondamentales (Slobin, 1973) : certaines de ces relations pourraient alors être capturées par les premières prépositions et particules, ou premiers verbes repérés. Mais d'autres relations s'élaborent, semble-t-il, hors de ces catégories : par exemple les premières prédications, dont nous avons vu (chapitre I, 3.2.2) qu'elles ne construisaient pas d'emblée catégorie de « verbes », mettront aussi bien en jeu des termes relationnels, mais aussi des onomatopées.

Pour prendre en compte ces autres élaborations, il faut considérer les énoncés produits dans leur ensemble, mais aussi la façon dont elles se construisent en dialogue. C'est l'objet du chapitre suivant, qui afin de pouvoir prendre en compte l'impact éventuel des différences structurelles entre le français et l'anglais, ne considère qu'une partie des premières formes décrites ici : celles qui permettent l'expression du déplacement -qui comme nous l'avons vu au chapitre I, cristallise les différences entre les deux langues. Il propose un examen détaillé et contextualisé des moyens linguistiques mis en œuvre par les mères, puis par les enfants pour exprimer le déplacement.

## Résumé

L'ensemble de ce chapitre cherche à éclairer, à partir d'une analyse des premières productions linguistiques d'enfants francophones et anglophones, le lien entre mouvement perçu et son expression, ou du moins le passage de l'un à l'autre.

Nous commencer par poser la question de savoir ce qui, au sein de ces premières productions, est particulièrement précoce. Nous le déterminons à partir des inventaires, qui en donnent une description normée. Les résultats de ces premières analyses permettent

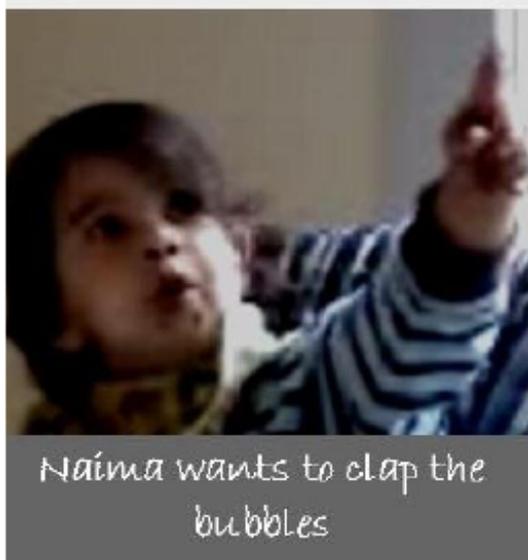
d'ajouter à l'idée d'un ancrage socio-pragmatique du langage une hypothèse sur le rôle du mouvement.

Nous examinons ensuite comment cette expression précoce s'organise en familles de marqueurs linguistiques. L'analyse de nos données à partir des catégories mises en avant dans la littérature fait alors ressortir un certain nombre de problèmes.

En particulier, les prépositions sont souvent difficiles à isoler dans les productions du jeune enfant. De plus, la comparaison inter-langue montre que leurs occurrences dans les premières productions langagières sont loin de se correspondre aussi bien que les premiers verbes. Nous avons ainsi montré le rôle des premières particules en anglais, et leur correspondance partielle avec certains usages de prépositions, de noms ou de verbes en français. La comparaison d'analyses en grande partie base sur l'anglais avec nos données d'acquisition du français permet de confirmer les conclusions de Choi & Bowerman (1991 : 103) : *“When our attention is confined to English, it is plausible to think that children generate notions of vertical motion nonlinguistically and simply map them directly to up and down.”*. Nous montrons alors que les primitives sémantiques ne permettent de capturer qu'une partie des effets de sens, et notamment, que le sémantisme des marqueurs utilisés en français fait ressortir d'autres dimensions. Les verbes, quant à eux, ne sont probablement pas si difficiles que ne l'aurait voulu toute une littérature sur l'acquisition du langage, depuis les travaux de Gentner -ou en tout cas cette difficulté semble toute relative. Ils sont acquis à des rythmes sensiblement identiques chez les enfants francophones et anglophones (avec peut-être un léger avantage d'acquisition en français, qu'il faudrait confirmer sur un échantillon plus large), et l'on trouve des similitudes remarquables dans l'inventaire des premiers verbes : les différences relevées concernant principalement l'expression de la manière. Il se peut cependant aussi qu'une analyse des contextes de production permette de dégager des différences dans la production de ces premiers verbes.

Enfin, nous avons accordé un intérêt particulier aux **onomatopées**, dont la surreprésentation dans les premières productions des enfants dans les deux langues suggère qu'elles jouent un rôle précurseur et permettent de prendre en compte la complexité des événements spatiaux dynamiques –alors que les premiers verbes et leurs « satellites » se concentrent plutôt sur la composante de changement (et en particulier, sur le résultat de ces changements). Mais ici encore, c'est leur production dans des contextes impliquant des activités ou déplacements particuliers, assortie d'intentions communicatives elles aussi particulières, qui nous éclairera sur leur rôle ainsi que sur les différences éventuelles.

## Chapitre IV : Premières formes d'expression du déplacement en français et en anglais



### 1. Introduction

L'expression du déplacement et son acquisition dans des langues typologiquement différentes a été amplement décrite (par exemple Berman & Slobin, 1994 ; ou le panorama présenté dans Slobin, 2004b). Nous avons cité les points de convergence majeurs des analyses existantes au chapitre I (2.2.5), où nous avons aussi analysé leurs illustrations couramment citées dans les deux langues qui intéressent cette étude. Il s'agit avant tout d'une comparaison du fonctionnement de la langue cible adulte, mais plusieurs travaux proposent déjà une comparaison de l'acquisition du français et de l'anglais (notamment Hendricks, 2005 ; Hickmann & Hendricks, 2006 ; Hickmann et al., 2008). Ils partent souvent de données recueillies en situation contrainte, et montrent ainsi l'importance des déterminations situationnelles et contextuelles pour de telles analyses. Une des façons de contraindre les productions langagières afin de faire ressortir au mieux les différences typologiques a été d'utiliser un livre d'images (Mayer, 1969) ; mais depuis les études princeps regroupées dans le volume collectif de 1994, d'autres supports (notamment des animations vidéo) ainsi que d'autres paradigmes expérimentaux ont été utilisés. Slobin (2004 : 255) a bien insisté sur la nécessité de travailler sur divers types de données : "The frog story research makes it clear that we need audio and video data—along with grammars and dictionaries, texts and corpora—in order to carry the work forward." Mais les travaux portant sur des suivis longitudinaux sont encore relativement peu nombreux. Or s'il est certain que l'analyse de productions langagières enregistrées pour ainsi dire au hasard<sup>42</sup> des interactions spontanées entre parents et enfants n'apportera jamais de confirmation ou de démenti définitif aux hypothèses qui ont cours actuellement, ils nous semblent susceptibles d'apporter un éclairage différent, et notamment de souligner certaines caractéristiques ou tendances oubliées. Tel est le pari de ce chapitre, qui part d'un échantillon relativement restreint mais se donne pour objectif de mettre au jour la variété des options expressives qui s'illustrent dans l'expression du déplacement, avant de considérer leur impact éventuel sur les premières productions de quatre enfants anglophones ou francophones.

## 2. Préalables méthodologiques

Le contenu de ce chapitre se veut comparable aux résultats des études antérieures, mais il s'en distingue par la priorité qui est donnée à l'analyse linguistique. Celle-ci conditionne en effet la lecture des données en amont du codage, mais aussi leur interprétation une fois catégorisées et passées au prisme d'une analyse quantitative (voir chapitre II, 3.2.2.). Le codage a donc, lui, un rôle central quoique jamais définitif : nous montrons ici comment l'analyse linguistique conditionne les résultats obtenus, à chaque étape du processus. C'est pourquoi il importe d'accorder une attention particulière aux catégories d'analyse que nous adoptons. Nous avons repris ici des catégories fréquemment utilisées dans l'analyse et le codage de l'expression du déplacement, mais nous en avons parfois limité l'application, ou nous avons complété celle-ci par l'ajout d'autres catégories permettant d'inclure un ou plusieurs niveaux d'analyse supplémentaire. Nous expliquons ces choix avant de présenter nos catégories de codage.

### 2.1. Typologie et comparaison inter-langue

---

<sup>42</sup> Nous avons montré dans le deuxième chapitre de ce travail que le hasard était tout de même relativement encadré.

Nous avons expliqué dans le premier chapitre que nous aurions recours à des catégories d'analyse issues de la typologie des langues : les primitives sémantiques de Talmy, mais qu'il importait d'en faire un usage raisonné. C'est l'objet du présent chapitre que d'analyser l'expression de ces primitives dans l'expression du déplacement, mais nous adoptons pour ce faire une méthodologie qui intègre les acquis de la stylistique comparée, et nous éloigne donc parfois des principes, mais aussi des objectifs d'une typologie sémantique des langues. Nous détaillons donc pour commencer les réserves que nous émettons à l'égard de celle-ci, et les conséquences méthodologiques qui en découlent.

### 2.1.1. La stylistique comparée, mère de la typologie

Soulignons tout d'abord la parenté souvent oubliée (mais fort justement rappelée par Fortis, 2007) entre stylistique comparée et typologie. Slobin (2005) cite la *Stylistique comparée du français et de l'allemand* de Malblanc (1963), qui remarque en particulier la richesse exprimée par les verbes allemands au regard des restrictions qui pèsent sur le verbe français. Tesnière élargira ces considérations et proposera (1965 : 309) que : *“le verbe allemand exprime le mouvement, tandis que le verbe français exprime le déplacement.”*

Écoutons un peu plus longuement le propos de celui-ci, et l'on y trouvera déjà la plupart des points d'ancrage de la typologie sémantique :

**“Soit par exemple la phrase allemande « Anton schwimmt über den Fluss », dans laquelle c'est le verbe « schwimmt » qui exprime le mouvement, et le circonstant « über den Fluss » qui exprime le déplacement, le correspondant français ne saurait en être « Antoine nage à travers le fleuve », les prépositions françaises comme « à travers » n'étant pas susceptibles de prendre la valeur résultative des mots allemands correspondants, grâce à laquelle l'allemand exprime tout naturellement le changement de lieu qui est le résultat obtenu. La seule espèce de mots du français susceptible d'exprimer un déplacement étant le verbe, force est de dire en français Antoine traverse le fleuve à la nage ou Antoine traverse le fleuve en nageant, phrase dans laquelle le déplacement est exprimé par le verbe « traverser » (...). La chose est tellement vraie et le mouvement est si secondaire dans l'expression du déplacement, qu'il peut être remplacé par l'indication d'une activité connexe toute différente. C'est ainsi que l'on dira en allemand : er bimmelte die Strasse hinauf « il montait la rue au son des grelots ».” (Tesnière 1965 : 309-10 ; in Fortis, 2007).**

Mais avec le passage de considérations stylistiques à une typologie des langues, c'est la méthodologie même de la stylistique comparée qui a été oubliée (Lansari, 2009). Même si elle ne s'y restreint pas, la typologie part de la représentation de la langue que fournissent grammaire et dictionnaire, elle produit des inventaires structurés de classes de mots (par exemple, les verbes de mouvement en français et en anglais) et compare des énoncés sans nécessairement en envisager les contextes de production possibles. En revanche, les méthodes de la linguistique contrastive<sup>43</sup> intègrent les acquis de la stylistique comparée : il s'agit alors de « *cherche[r] à cerner les contextes où la traduction est possible, sans postuler pour autant une équivalence* » (ibid, p.6). On ne part plus d'universaux allégués, mais de la singularité et de la diversité illustrées par chaque langue (Franckel et Paillard, 1998 : 56).

<sup>43</sup> Nous désignons ici les méthodes présentées notamment dans l'ouvrage des Guillemin-Flescher (1981), et leur impact sur l'enseignement de la linguistique anglaise et de la traduction, non pas la linguistique contrastive créée dans les années 1950.

Un tel constat n'invalide pas pour autant les acquis de la typologie, auxquels le présent travail fait amplement référence. Il nous conduit plutôt à souligner la pertinence de considérations basées sur l'usage, récemment ajoutées à la typologie, en particulier depuis les travaux de Slobin (par exemple 1996a ; 1996b ; 1997) : ceux-ci ont contribué à redonner aux considérations typologiques une dimension empirique, en soulignant par exemple l'importance des styles conversationnels et le caractère plus marqué de certaines constructions (cf. Pourcel et Kopecka, 2005 pour une discussion de ces aspects). Nous pensons donc que le bon usage de considérations typologiques dans l'étude de corpus veut que l'on prête une attention particulière aux contextes de production (cf. infra). Il convient aussi et peut-être avant tout de bien définir la contribution de la typologie, et d'en connaître les limites.

### 2.1.2. Que peut-on légitimement attendre de la typologie ?

#### La typologie comme outil

Si nous avons examiné et discuté les acquis de la typologie, c'est qu'ils récapitulent les différences inter-langues et en tant que tels constituent un point de départ, ou un indicateur. Soulignons cependant qu'en aucun cas on ne peut adopter une approche à proprement parler typologique avec les données d'acquisition du langage : l'apport de la typologie à la psycholinguistique est donc à sens unique (Slobin, 1997a), et il n'est pas question d'enrichir la typologie sur cette base. C'est surtout la nature des données qui impose cette restriction, parce que, nous l'avons expliqué, l'on ne travaille pas avec des grammaires constituées mais en construction : si déjà la grammaire des locuteurs diffère de celle des linguistes, celle des enfants s'en éloigne bien plus encore (François, 1984, Slobin 1997a).

Tout au plus pourrait-on apporter à la typologie une caution plus ancrée dans l'usage, dans une perspective fonctionnaliste :

**« One cannot make claims about the acquisition or use of a grammatical form without situating it typologically in a network of interactive psycholinguistic factors. Some of these factors are a consequence of online information processing at the clause level, while others require attention to the organization of information in connected discourse. As a result, the acquisition and development of any linguistic form or construction must be considered in the light of its “functional load” within the language and speech community. »(Slobin, 1997a : 35)**

Appliquée à l'étude de l'acquisition du langage, la typologie sert à repérer si ces contraintes informationnelles et discursives sont valables seulement pour une famille de langues donnée, ou pour un ensemble plus vaste. Il importe donc de repérer les différences typologiques pertinentes à chaque étape du processus, et nous avons montré (chapitre I, 2.2.4) en quoi ce type de questionnement relativement récent avait pu remettre en cause tout ou partie de nos connaissances sur l'acquisition du langage, mais aussi comment il a donné lieu (quoique de manière indirecte) à une réflexion sur la place du locuteur.

#### Typologie et locuteur

L'application des acquis de la typologie à l'acquisition du langage suppose que l'enfant soit sensible aux caractéristiques typologiques de sa langue (Slobin, 1997a : 2). Or cela ne va pas de soi, en particulier au début. Une partie de notre travail consistera justement à

déterminer si les différences inter-langues sont significatives dès le début, ou si d'autres modes de structuration interviennent d'abord.

D'autre part, les différences typologiques reposent sur une analyse de la langue en termes de prototypie : ce sont les constructions les plus prototypiques qui sont considérées, et les prototypes sont d'abord et surtout ceux de la langue écrite, tels qu'ils sont représentés dans les grammaires. La typologie, qui se donne pour objectif d'établir des classifications à grande échelle, fait la part belle au général, voire à l'universel. Elle a cependant permis *in fine* de mieux prendre la mesure des différences, occasionnant un regain d'intérêt pour le relativisme linguistique, ainsi que nous l'avons expliqué au chapitre précédent. Or ces variations que la typologie repère et assigne à des familles de langues, ne constituent-elles pas parfois aussi une potentialité au sein d'une même langue, c'est-à-dire au niveau intra-typologique?

L'existence d'options expressives n'a été prise en compte que dans un second temps (Slobin, 1996a), et a permis de distinguer certains usages en termes de registres, d'accessibilité relative, mais aussi de mise en relief d'une ou plusieurs composantes de l'événement (Hickmann et al, 2009 : 708). Il est d'autant plus important de mentionner l'existence de ces options que les corpus d'acquisition du langage présentent un double écart avec les normes de l'écrit. Il s'agit de corpus oraux, et la langue adressée à l'enfant est une langue modulée. Les données typologiques et développementales présentent donc des différences irréductibles.

### **Typologie et développement**

L'analyse de données dans une perspective développementale constitue probablement l'application la moins évidente de la typologie (Slobin, 1997a ; Slobin & Bowerman, 2007). En effet, le chercheur en acquisition du langage ne dispose pas d'une grammaire de l'enfant, ni d'une description normée du langage de l'enfant qui pourrait lui servir de point de départ. La nature même des données, la variabilité qui s'y illustre, prive le chercheur de tels repères (Slobin & Bowerman, 2007 : 216). Et si l'impact de langues typologiquement différentes est visible très tôt, on trouve dans la même littérature la mention de changements développementaux relativement homogènes malgré la diversité des langues (Hickmann & Hendricks, 2006). En effet, l'impact du discours adressé à l'enfant n'est qu'en partie lié aux modes de structurations propres à une langue donnée : se pourrait-il alors que certaines tendances générales, comme l'exagération des courbes prosodiques ou la saillance des éléments qui se trouvent en début ou en fin d'énoncé, pèsent plus lourd ?

De nombreux travaux, portant sur une grande variété de langues (rassemblés notamment dans Slobin, 1985 et 1997) ont cependant permis d'établir des descriptions riches de données développementales (suivis longitudinaux ou récits produits en situation contrainte), développées à partir des acquis de la typologie sémantique.

### **Gommer les différences ?**

John Lucy (1996) a bien montré que la perspective typologique conduisait à un effacement des différences, qui précisément constituent les seuls indices que nous avons du fonctionnement propre d'une langue. Ainsi de la catégorisation des termes de couleurs, préalable aux expériences destinées à évaluer l'impact de langues différentes sur la perception catégorielle (Berlin & Kay, 1969 ; Rosch Heider, 1972, cf. Lucy 1996) : celle-ci occulte des effets de sens pourtant essentiels dans certaines langues (Lucy 1992), au nom de la recherche de catégories universelles, conçues comme un décalque de la perception.

Par exemple en Hanunóo, langue des Philippines, qui dispose de quatre termes pour exprimer les couleurs noir, blanc, rouge et vert : ces termes désignent d'abord l'ombre, la lumière, la sécheresse et l'humidité (Conkin 1955, cité par Lucy 1996 : 46), ce qui montre bien que leur classification comme noms de couleur est en partie abusive.

**« The emergence of terms specialized for colour in some languages is of course interesting, but can hardly be taken as the standard for what terms of other languages “really mean” (Lucy 1996:46-47)**

Autrement dit, ce n'est pas en fonction de la réalité objective des couleurs (à supposer qu'elle existe) qu'il faut déterminer le sémantisme des termes de couleurs : celui-ci est toujours au-delà d'une telle détermination objective. Or la recherche d'équivalences basées sur une détermination objective revient aussi à passer sous silence d'autres équivalences translinguistiques, tout aussi intéressantes : par exemple, l'anglais dispose aussi de termes qui codent la couleur pour dire autre chose (« brunette », « maroon », ou « scarlet »), comparables en ceci aux termes Hanunóo.

De même la typologie de Talmy, qui veut attacher à des familles de marqueurs (principalement regroupées sous les catégories de verbes et de satellites) des composantes sémantiques universelles, à l'articulation de la langue et de la cognition, peut nous conduire à négliger l'expression de la manière, ou de toute composante qui sera exprimée par des moyens langagiers moins attendus – nous pensons en particulier au rôle des onomatopées, dont l'analyse proposée au chapitre précédent a fait ressortir toute la richesse.

## 2.1. Implications méthodologiques

La typologie fournit certes un ensemble de catégories communes, qui ont désormais été appliquées à l'analyse de langues diverses, mais elle permet aussi une analyse contextualisée des caractéristiques propres de chaque langue, et devrait in fine faire ressortir la diversité linguistique plutôt que de l'occulter. Ainsi les différences de registres, mais aussi les variantes dialectales (Halliday, 1978) peuvent modifier certains effets de la structure linguistique, et favoriser des formes moins attendues, ou même innovantes. Pour en rendre compte, Lucy 1996) a formulé l'hypothèse de la « relativité discursive » : il existerait une relativité issue de la diversité des configurations fonctionnelles du langage (toujours orientées vers un but donné) observables dans des interactions différentes. Il existe bien entendu une autre relativité liée aux classes sociales et à leurs pratiques discursives (Bernstein, 1971), mais celle-ci intéresse moins notre étude dans la mesure où les enfants observés grandissent dans un milieu social relativement homogène, de classe moyenne (cf. chapitre II).

### Pour une analyse contextualisée des productions spontanées

Pour observer au mieux les contextes de production, on peut les contrôler. C'est ce que font les études expérimentales, où l'on demande par exemple à des enfants de langues différentes de raconter une histoire à partir d'un livre d'images unique (par exemple Mayer, 1969 : l'histoire de la grenouille souvent utilisée pour comparer l'expression du déplacement). Cette dimension expérimentale ajoute à notre connaissance des comportements ou productions langagières probables (aussi appelée intuition du locuteur natif) l'idée de comportements possibles, et substitue à l'intuition une observation guidée. On postule bien entendu que les conditions expérimentales permettent une reprise de comportements habituels, mais l'expérimentation introduit forcément des biais (Lucy, 1996 : 47).

Or si les suivis longitudinaux se situent à l'opposé de l'expérimentation contrôlée (ils cherchent à rester au plus près des interactions naturelles) ils introduisent pourtant presque toujours un biais expérimental au sein de celles-ci : rares sont les interactions filmées qui restent absolument naturelles, et surtout, les contextes que l'on filme sont nécessairement plus restreints que le quotidien, et donc peu représentatifs (cf. chapitre II, 2.1). Il nous semble cependant que l'on peut réduire considérablement ce biais en réalisant des comparaisons contextualisées, qui montrent la spécificité de certains contextes de production et nous éloignent de généralisations que la spécificité des données ne permet pas d'atteindre.

### Options expressives

Il existe mille et une façons de s'adresser à une enfant, et ceux-ci montrent très tôt une sensibilité aux modalités différentes de discours qui leurs sont adressés. Ils apprennent par exemple à formuler des requêtes polies, mais aussi à raconter des histoires comme le font leurs parents. Les études expérimentales de récits de jeunes enfants, mais aussi d'adultes, rassemblées dans le volume de Berman & Slobin (1994) ont montré qu'il y avait différentes façons de raconter une histoire, et en particulier de décrire un événement. Histoires et chansons ont ainsi une fonction bien particulière, et il importera de repérer les productions qui s'inscrivent dans ce cadre.

D'autre part, dès lors que la langue met à disposition du locuteur des structures différentes, on peut dire que le locuteur dispose d'« options expressives » (Veneziano 2004 : 203). Les approches fonctionnalistes de l'acquisition du langage ont permis de montrer que les enfants utilisaient d'abord les nouvelles options expressives pour des fonctions connues, et qu'ils mettaient peu à peu en place un paradigme au sein duquel ils pouvaient sélectionner pour mettre en valeur certains aspects d'un événement, en tenant compte notamment de l'état des connaissances de la personne à qui ils s'adressent. Cette idée que les enfants utilisent d'abord de manière univoque une forme pour une fonction, puis mettent en place plusieurs formes correspondant à la même intention communicative et/ou au même événement (Antinucci & Parisi 1973, Barrett 1981, Clark 1997, Greenfield & Smith 1976, Halliday 1975, Ninio 1994, Veneziano 1990, 1999, cités par Veneziano 2004 : 205) a été en partie remise en cause par une prise en compte plus précise des contextes.

### Contextes, situations d'énonciation

Le contexte d'une interaction définit à la fois la situation (contexte situationnel) et ce dont on parle : nous adoptons ici une définition large du « **contexte discursif** », qui désigne l'ensemble des éléments dont on parle ou dont on serait susceptible de parler à un moment donné : « sujet de conversation, objets manipulés, montrés, référés au cours du dialogue, activités en cours, cadre, non verbal... » (Morgenstern, 2006 : 53). S'il est indéniable que « *tout énoncé est repéré par rapport à une situation d'énonciation* » (Culioli, 1999 : 49), ce constat en apparence banal est d'une importance primordiale pour les énoncés de l'enfant, qui nous l'avons vu aux chapitres I puis III, sont d'abord très tributaires de cet ancrage situationnel, et ne s'en détachent que progressivement. Pour comprendre les productions verbales d'un jeune enfant, il faut donc les interpréter en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la situation d'énonciation. C'est ce que Roger Brown (1973) appelait « l'interprétation riche », qu'il définissait comme une véritable herméneutique, et qui continue de constituer un outil précieux pour le chercheur en acquisition du langage (Bloom, 1991 : 18).

Ainsi par exemple, l'étude minutieuse des productions d'une enfant francophone (Veneziano, 2004), basée sur une définition étroite des événements communicationnels

(par exemple montrer une toupie sera distingué de la demande de faire tourner la toupie, ou de l'événement qui consiste à donner la poupée : *ibid.* p 206), a permis de montrer l'existence d'options expressives avant même l'émergence des premières combinaisons. Il s'agit certes plutôt d'options successivement élaborées que de choix effectués dans un paradigme déjà constitué (*ibid.*, p. 216), mais elles témoignent déjà de l'importance de prendre en compte l'ensemble des productions liées à un contexte donné. Elles montrent, surtout, que seul un codage précis des énoncés en contexte permet d'analyser la richesse des productions précoces.

On trouve, dans les suivis longitudinaux, un certain nombre de contextes discursifs récurrents : on parle par exemple fréquemment du dispositif d'enregistrement (caméra et micro, cf. chapitre II, p. 105), ou l'on évoque les différents lieux de la maison où l'on pourrait se rendre, mais aussi les activités de la journée. Les interactions s'organisent aussi régulièrement autour de livres ou de jouets, et des travaux récents ont montré l'importance de distinguer ces deux contextes, qui présentent des particularités importantes (Choi, 2000 ; Turkay, Kern & Rossi, 2008).

Toutes ces distinctions importent au plus haut point pour l'analyse des premières formes d'expression du mouvement. Notamment, on peut s'attendre à ce que la narration d'un événement que l'on raconte d'un point de vue extérieur se rapproche davantage des autres formes de récit, dont celles que l'on observe dans les activités de lecture de livre, et se distingue des productions langagières qui disent le déplacement en première personne. Les travaux d'Hickmann et de ses collaborateurs confirment la sensibilité précoce de l'enfant à ces contextes, et montrent par exemple que les enfants francophones produisent plus de prépositions que n'en contient le discours qui leur est adressé, en particulier dans deux types de manipulation d'objets : celles qui concernent les relations de contenant/contenu, et celles qui sont liées à l'attachement d'objets (Hickmann & Hendricks, 2006 : 118). Ce constat est probablement le corollaire d'une tendance du français<sup>44</sup> à exprimer ces relations en ajoutant à l'expression du mouvement causé ou de l'attachement une indication sur le fond, souvent portée par une préposition positionnelle comme *dans* qui sert à préciser le but ou point d'arrivée. Les exemples suivants sont des énoncés adressés à leurs enfants par les mères francophones de nos données :

(18) On les met dans le baril. (Marie 1;0.24)

(19) Il faut tous les mettre dans la bouche ? (Marie 1;0.24)

(20) On pourrait prendre ça dans le bain en fait. (Théotime 0;11.17)

(21) Tu crois qu'il va rentrer dans ton coffre ? (Théotime 1;6.23)

(22) Ça tourne, ça tourne, ça fait des vagues. (Marie 1;02.28)

(23) Attention à pas t'accrocher dans les.... (Théotime 1;6.23)

(24) Isisssss moi j'ai un long corps sinueux et je glisse silencieusement dans l'herbe. (Marie 1;01.29)

Les trois derniers exemples montrent que le type d'événement peut varier, et que son rapport à la situation n'est pas défini une fois pour toutes, mais résulte de choix énonciatifs : la manipulation d'objets peut ainsi être conceptualisée sur le modèle du déplacement volontaire (*rentrer* à la place de *faire rentrer*, *tourner* pour *faire tourner*), ou inversement, le déplacement volontaire peut lui aussi conduire à évoquer des relations d'attachement.

<sup>44</sup> Cette tendance existe aussi en anglais, bien entendu, mais comme les enfants anglophones font d'emblée un usage important des particules et prépositions, on ne retrouve pas ici de différence marquée dans leurs productions.

L'exemple (24) illustre bien la tendance du français à effacer l'expression de la trajectoire dès lors que l'on se concentre sur la manière de mouvement : l'herbe est alors conçue comme le lieu, ou comme la toile de fond sur laquelle se dessine l'activité du serpent, et non son déplacement. En vertu de cette tendance, l'on pourrait s'attendre à ce que les francophones parlent moins de déplacement volontaire, et davantage d'activité, que les anglophones. Cependant, si l'on tient compte de cet autre type d'expression du déplacement volontaire, qui correspond en fait à un déplacement causé (exemples 21 et 22), il se peut que les différences observées ne soient plus aussi tranchées. Nous distinguons ici l'expression linguistique, qui envisage l'événement sous l'angle du déplacement volontaire, et le contexte large qui permet de déceler la référence à un mouvement causé. De nombreux travaux n'établissent pas de distinction claire. Par exemple Choi & Bowerman (1991 : 99) analysent l'exemple (21) comme expression du mouvement causé, sans autre considération pour l'agencement particulier de marqueurs que l'on observe ici que le constat de ce que l'agent devra être inféré. Elles passent donc sous silence, ou presque, un type de conceptualisation bien particulier.

A l'opposé d'une détermination situationnelle du sens, d'autres travaux partent de l'analyse des marqueurs, auxquels ils attribuent une série de valeurs susceptibles de quelques variations seulement. Or, il est d'autant plus important d'établir conjointement une distinction du type d'événement en fonction du contexte large et non du type de verbe ou de structure utilisés que l'on pourrait, sinon, surestimer l'importance de l'un ou de l'autre du fait de la surreprésentation de certains marqueurs dans les données. En effet, celle-ci ne suffira jamais à affirmer que les enfants parlent d'avantage d'un certain type d'événement, puisqu'il peut bien arriver qu'un seul et même marqueur soit ambigu, et que l'on ne puisse alors que l'interpréter en contexte. Hickmann et al. (2008 : 219) ont par exemple montré, à partir d'une analyse du sémantisme des verbes de mouvement, que les enfants anglophones exprimaient davantage le déplacement volontaire, et les francophones le mouvement causé. Mais ce constat pour le moins inattendu est peut-être, ainsi que le font remarquer les auteurs, le reflet d'une relative indistinction entre les deux types d'événements dans la langue anglaise, ou bien souvent la transitivité seule permet de faire la différence, alors que la construction dédiée qui existe dans une langue comme le français (faire + infinitif) permettrait aux enfants de faire la distinction plus tôt (Choi & Bowerman, 1991, Hickmann et al., 2008 : 222). Les enfants anglophones omettraient donc plus fréquemment l'expression de la cause, et proposeraient des formulations du type de celles rencontrées dans les exemples (21) et (22), dont nous avons vu qu'elles produisaient plutôt une lecture en termes de déplacement volontaire, même lorsqu'elles désignent un mouvement causé. Par exemple :

(25) La mère de Naima (1;2.23) : You're bumping !

Naima : Bumping.

(26) Naima (1;3.12) : Stuck !

La mère de Naima : Oh it's stuck between your legs !

Remarquons cependant que tel est aussi et surtout le cas des premiers usages de particules, qui expriment la trajectoire mais n'apportent aucune indication sur la cause du déplacement, et dont l'interprétation est moins évidente. Elle demande en effet que l'on rétablisse un verbe, et n'est pas forcément univoque :

(27) William: Up?

La mère: Up?

La mère:Okay. That's a good way to ask, William.

La mère:To come up, for mommy to pick you up.

Ici la mère propose deux reformulations, l'une exprimant le déplacement volontaire de William, l'autre le mouvement causé, et l'on voit bien qu'il est très difficile de déterminer laquelle de ces deux propositions correspond le mieux à ce que l'enfant a voulu dire. Ici encore, Choi et Bowerman (ibid) proposent de privilégier le mouvement volontaire, qui dans la deuxième formulation correspondrait à un mouvement volontaire aidé par l'adulte ; mais une telle lecture laisse entièrement de côté le sémantisme du verbe employé par la mère (*pick up*). En pareil cas, il nous a donc semblé préférable de ne pas trancher. De même en français, les premiers verbes sont accompagnés de fillers (vocalisations qui ne correspondent pas directement à des marqueurs conventionnels, voir par ex. Veneziano & Sinclair, 2000) et il est par conséquent difficile de leur attribuer un sens causatif ou non. Dans l'exemple suivant, Marie (1;11.26) a en main l'une des pièces du puzzle qu'elle est en train de faire avec l'aide de sa mère :

(28) Marie:e@fs<sup>45</sup> tourne.

Marie (en regardant sa mère): maman me@fs tourne maman.

La mère:tourne le dedans c'est bien.

L'interprétation de la mère restitue Marie comme agent, et ajoute un pronom objet, qui renvoie à la situation d'énonciation : tous ces éléments permettent de clarifier la référence à un mouvement causé. Cependant, en l'absence d'indices dans le contexte discursif, la situation ne permet pas toujours de désambiguïser les énoncés produits par l'enfant. Par exemple, lorsque Marie (toujours à 1;11.26) manipule ses poupées russes et dit :

(30) Petite e@fs met dans, petite.

Il semble peut-être évident que le filler corresponde peu ou prou à un pronom sujet et que par conséquent Marie parle de mouvement causé. Un énoncé produit un peu plus tard au cours de la même séance suggère pourtant que la distinction ne soit pas si tranchée. Marie se déplace sur le tapis et dit :

(30) Marie met là.

Ici la situation désigne le mouvement volontaire d'un agent, Marie, qui se replace sur le tapis, mais on voit qu'elle ne fait pas encore la différence entre l'usage transitif et l'usage intransitif du verbe *mettre* (que le français marque avec la forme réfléchie *se mettre*), et que par conséquent les éléments dont nous disposons pour l'analyse de l'exemple précédent ne suffisent pas à trancher. L'on pourrait en effet en proposer deux gloses adultes, tout aussi pertinentes l'une que l'autre :

(29')La petite je la mets dedans, la petite.

(29'')La petite elle se met dedans, la petite.

Dans la seconde glose, en (29''), la forme réfléchie *se* comporte en tout point comme un verbe intransitif<sup>46</sup>, et n'a par conséquent plus de sens causatif. Ce constat peut nous conduire à faire deux hypothèses : soit Marie utilise *mettre* pour parler de mouvement causé, et elle conceptualise son propre mouvement volontaire comme un mouvement causé, soit elle s'en sert comme marqueur de localisation, auquel la notion de cause pourrait

<sup>45</sup> @fs signale une syllabe "filler".

<sup>46</sup> Nous suivons en ceci la proposition de D.Creissels (2006 : 27 & sq.) d'analyser *se* comme marqueur d'opération sur la valence du verbe et non comme affixe pronominal qui garderait la trace d'un objet.

éventuellement être ajoutée en contexte. C'est parce que cette seconde hypothèse nous semble au moins aussi plausible que la première que nous avons mis à part les indécidables, et n'avons codé mouvement causé que lorsque nous disposions de suffisamment d'indices dans le contexte discursif.

C'est donc en vue de préciser l'importance relative du déplacement volontaire et du mouvement causé, mais aussi pour bien distinguer certains types d'interactions et repérer les différences qu'ils peuvent induire dans les productions langagières de la dyade, que nous avons ajouté à notre codage de l'expression du déplacement une double prise en compte du contexte (codage du type d'événement, et du contexte discursif large). Nous expliquons dans ce qui suit notre choix des catégories de codage utilisées pour l'analyse des données, et en détaillons la teneur.

## **2.2. Choix des catégories d'analyse**

---

Prenant acte des distinctions établies par la typologie sémantique de Talmy, de nombreuses études se sont penchées sur la façon dont des langues typologiquement distinctes exprimaient le déplacement (notamment Aske, 1989 ; Cardini, 2008 ; Khalifa, 2001 ; Kopecka, 2006 ; 2009) et sur l'impact éventuel de ces différences structurelles sur l'acquisition du langage (Berman & Slobin, 1994 ; Bowerman & Choi, 2001 ; 2003 ; Chenu & Jisa, 2006 ; Choi & Bowerman, 1991 ; Choi, 2000 ; Gullberg, Hendricks & Hickmann, 2008 ; Hickmann & Hendriks, 2006 ; Hickmann, 2006, par exemple). Ce faisant, elles ont parfois proposé d'adapter les catégories d'analyse de Talmy, ou révélé certaines limites de l'analyse typologique. Nous repartons ici de l'analyse des premières « prépositions », qui pourraient bien constituer les premiers satellites utilisés par l'enfant, mais dont nous avons vu qu'elles constituaient aussi une catégorie pour le moins problématique. Il s'est agi en effet pour nous, en amont du choix des catégories d'analyses, de faire la part des problèmes de catégorisation mais aussi de s'interroger sur la comparabilité des productions langagières dans l'une et l'autre langue. Avant de regrouper les premières prépositions françaises et les premières particules anglaises au sein de ce que nous définirons comme une catégorie élargie de satellites, il faut en analyser le fonctionnement et voir si l'on peut dégager des traits communs, c'est-à-dire avant tout s'il y a quelque chose comme une catégorie de prépositions spatiales en français.

Nous partons donc d'analyses préliminaires qui ne concernent pas seulement l'expression du déplacement, mais que nous appliquons ensuite à celle-ci, pour voir comment fonctionnent alors les prépositions françaises. Nous expliquons ensuite le choix de nos catégories de codage.

### **2.2.1. Retour sur l'analyse des premières prépositions**

Nous avons vu aux chapitres II, puis III que les premières prépositions produites par les enfants francophones n'étaient pas (ou pas seulement) spatiales. Faut-il en conclure, comme le font Cadiot et Visetti (2001), que le statut privilégié du spatial est illusoire, et qu'une telle analyse impose aux productions langagières un type de catégorisation illégitime ? La sémantique des prépositions ou particules, souvent regroupées sous l'appellation générique de « prépositions spatiales », fournit en tout cas le meilleur exemple de ce biais analytique, dont nous avons vu aussi au chapitre précédent qu'il était en partie basé sur une prise en compte presque exclusive de données en langue anglaise :

***“With the semantics of prepositions, we find in a particularly striking form the problem of the relation to space and to the physical world. Most often there is a trend towards relying on a very general psychological prototype, according to which language, at its most fundamental level, encodes tangible and/or physical structures. Therefore, in order to describe prepositions, [...] linguistics should favor spatial and/or concrete uses, and even take them as a primary basis for all the other ones.” (Cadiot, 2002 : 56.)***

Or si le sens spatial peut difficilement être considéré comme premier, et les autres dimensions constituer une sorte d'arrière-plan qui ne serait activé que dans certains contextes, c'est précisément parce que la distinction d'emplois purement spatiaux, et d'autres qui seraient plus nettement fonctionnels, ou en tout cas moins nettement spatiaux, pose souvent problème. Pour Cadiot, ce sont en partie au moins des caractéristiques propres à la langue française qui rendent plus difficile l'identification d'une trajectoire orientée dans le sémantisme des verbes de mouvement, par exemple, ou de configurations spatiales dans celui des prépositions (ibid). Il cite les exemples suivants, où le sens spatial de la préposition *par* n'a rien d'évident :

- (31) a-Prendre par la gauche
- b-Attraper par la cravate

Les travaux de Herskovits (1982, 1986) et de Vandeloise sur la préposition en français (1986, 1991) ont d'ailleurs suffisamment montré qu'une valeur spatiale, géométrique, ne suffisait pas à rendre compte de leur usage. Nous avons cependant supposé que ces distinctions soient plus faciles à établir dans un corpus d'acquisition du langage, où il est possible que les interactions orientent l'échange vers des notions configurationnelles, ou encore qu'elles s'articulent autour de mouvements ou de déplacements constatés ou vécus. Notre étude préliminaire de l'acquisition des prépositions en français et en anglais (voir chapitre II) nous a pourtant confrontée à des problèmes de catégorisation : pour certaines occurrences, l'attribution d'un sens spatial ou non spatial était trop réducteur pour nous permettre de trancher. Par exemple dans cette interaction, liée à la sonnerie du téléphone :

- La mère: on va laisser sonner
- La mère: d'accord ?
- Marie: à moi [/] à moi.

La mère: ou alors on # on décroche mais on dit juste à mamie que c'est, qu'on est en train de filmer.

#### **Séquence 22 : Un usage spatial et fonctionnel de la préposition « a » par Marie (1;10)**

Marie demande qu'on lui donne le téléphone, elle demande donc aussi un déplacement du combiné jusqu'à elle. Mais cette dimension spatiale n'est qu'une couche de sens, dont rien ne permet de dire qu'elle prime sur les autres. De même, faut-il coder la visée (« pour maman ») en termes spatiaux ou fonctionnels ? La plupart des situations, qui mettent en jeu des déplacements ou gestes liés au don, et situent donc l'échange dans une perspective spatiale, ne permettent pas de trancher. Si Marie avait, dans l'exemple ci-dessus, dit « amène le moi », il aurait été plus pertinent, quoiqu'encore bien partial, d'analyser le verbe *amener* en termes de trajectoire déictique. Nous avons ainsi codé « spatial » pour des usages comme « au dodo », que la mère glose comme « ils vont au dodo » (Marie 1;10),

et il faut remarquer que c'est surtout le verbe utilisé dans la glose adulte qui favorise cette lecture de l'énoncé de l'enfant : le sens se négocie et se construit dans l'interaction.

En réalité, comme le font remarquer Sinha & Kuteva (1995), les critères qui permettent d'isoler l'expression d'un sens spatial sur un marqueur plutôt qu'un autre ne sont pas établis une fois pour toute, si bien que l'attribution d'un sens spatial à une préposition est nécessairement réductrice : "*There is more to the meaning of a preposition than just the preposition itself*" (*ibid*, p.175). La distribution du sens spatial est particulièrement évidente (ou manifeste, « overt » pour reprendre les termes de Sinha & Kuteva) dans les combinaisons d'un verbe avec une particule ou un syntagme prépositionnel, alors qu'elle est masquée (« covert ») par l'absence de prépositions dans les constructions transitives : nous reprenons ici un exemple de Sarda (1996) qui le montre bien, par comparaison avec un énoncé chanté à plusieurs reprises par la mère de William dans nos données.

(32) a-Léon a escaladé la paroi.

b-The itsy-bitsy spider climbed up the water spout.

Ce constat permet non seulement de distinguer des différences de structuration du sens spatial au sein d'une même langue, mais aussi de repérer des différences inter-langue plus pertinentes que l'opposition de deux classes fermées dont les similitudes ne sont qu'apparentes. Car en dernière analyse, nous avons plutôt remarqué la spécificité de certaines productions précoces (usages holophrastiques de particules en anglais, et de syntagmes prépositionnels comme « à moi » en français pour marquer la possession), dont le sémantisme ne fait pas immédiatement ou pas seulement référence à des configurations spatiales. L'analyse de Sekali et Morgenstern (2009) montre bien que l'acquisition des particules anglaises diffère de celle des prépositions françaises, et l'on peut rapprocher leurs conclusions de deux des trois principes que Bloom (2000 : 19) avance pour expliquer l'acquisition lexicale : les particules anglaises seraient plutôt acquises en vertu du principe de pertinence ou de saillance (en anglais « relevance »), selon lequel l'enfant apprend à utiliser un marqueur lorsque celui-ci se rapporte à ce qui l'intéresse ou l'affecte dans un contexte donné ; alors que ce serait plutôt le principe de divergence (« discrepancy ») qui expliquerait l'acquisition des prépositions françaises, puisqu'elles sont acquises lorsque l'enfant veut exprimer un contenu de pensée qui se démarque de ce que la situation d'interlocution donne à comprendre et sort donc de la compréhension mutuelle (voir chapitre II, 3.2.2). Il se pourrait bien, cependant, que la comparaison terme à terme de marqueurs spatiaux dans les deux langues ne donne pas les mêmes résultats.

### Quelles prépositions spatiales ?

La préposition *in* en anglais, et son équivalent partiel français *dans*, sont à la fois plus clairement configurationnelles dans leur sémantisme, et plus facilement intégrables à la catégorie de préposition spatiale. Or si l'on considère les rythmes d'acquisition de ces marqueurs et leurs contextes de production chez les enfants francophones et anglophones de nos données, on constate que *dans* est produit au moins aussi tôt en français que *in* en anglais, et que les intentions de communication des enfants sont pour le moins proches. Nous citons ci-dessous les premiers usages productifs de ces marqueurs dans nos suivis longitudinaux :

Enfant	LME	Age	Énoncé	Situation
Marie	1,8	(1;11.26)	<i>Bateau dans l'eau bateau. e@fs met dans</i>	Lecture (scène dynamique <sup>47</sup> ) Jeu : poupées russes (scène dynamique)
Théotime	1,5	(1;10.19)	<i>e@fs dans l'eau !</i>	Lecture (scène statique)
Madeleine	1,4	(1;06.04)	<i>elle@fs est dans...</i>	Localisation de la poupée
	2	(1;09.03)	<i>Boum, dans l'eau.</i>	Lecture (scène dynamique)
	2,1	(1;10.06)	<i>dans là, e@fs là ! là (de)dans !</i>	Jeu de dinette : commentaire sur un mouvement causé
Violet	1,8	(1;09.07)	<i>two balls in there</i>	Jeu de cartes (scène statique)
	2,3	(1;10.29)	<i>in ducky.</i>	Lecture (scène statique)
William	1,4	(1;10.12)	<i>Duckies in there?</i>	Choix entre plusieurs livres
	1,8	(2;1.23)	<i>Come in here!</i>	Appelle sa mère
	2	(2;03.04)	<i>Let's go in the car-car !</i>	Suggère un changement d'activité
Naima	1	(1;3.26)	<i>Dolly's in @@fs room.</i>	Récit <sup>48</sup> (scène statique)
	1,5	(1;4.25)	<i>In, in the raisins.</i>	Manipulation d'objets : commentaire sur un mouvement causé

Figure 46 : Premiers usages productifs de *dans* et de *in* (LME et âge de production).

*Dans* et *in* sont utilisés, avec ou sans verbe, aussi bien dans l'expression de la localisation d'un objet statique (« *in ducky* », qui accompagné d'un pointage désigne l'un des lieux où sont cachés des bonbons, ou « *e@fs dans l'eau* » : réponse que Théotime adresse à sa mère qui lui demande à propos de Babar et des autres éléphants « ils sont dans quoi ? ») que pour dire le mouvement volontaire (« *let's go in the car-car* », proposition faite par William à sa mère alors qu'il est encore sur la balançoire, ou « *boum dans l'eau* », qui permet à Madeleine d'expliciter la destination du déplacement de monsieur Malchance, le personnage de l'histoire, tout en mimant avec le bras le trajet de sa chute) ou encore le mouvement causé (« *in, in the raisins* », prononcé par Naima en essayant de faire rentrer des raisins secs dans une boîte, ou « *là (de)dans* », alors que Madeleine joue à placer des objets dans ses éléments de dinette). On remarque, de plus, dans le discours adressé comme dans les productions de l'enfant, que ces marqueurs permettent une localisation très concrète, souvent nécessaire dans l'expression du mouvement causé, et dans des situations impliquant conjointement dénomination et localisation (lecture de livres). Ils occasionnent aussi parfois l'ajout de précisions qui peuvent sembler redondantes,

ou font en tout cas ressortir un partage d'attention sur certaines dimensions concrètes (spatiales, mais aussi et peut-être surtout corporelles) de l'interaction :

- (33) Théotime (2;04.09):Ecoute dans les oreilles.
- (34) La mère de Théotime (2;04.23):Il est où le fer à repasser dans l'image là ?
- (35) Marie (2;09.07) :Oh le chien il fait beaucoup de bruit dans les oreilles.
- (36) La mère de Marie (1;00.24) :Ah tu saignes un petit peu dans la bouche.
- (37) La mère de Marie (1;00.24) :Qu'est-ce qu'on met dans le trou dans ce livre-là ?
- (38) La mère de William (2;04.14):You're gonna sit in the chair and do spaghetti?  
William:Wanna sit in the chair!
- (39) La mère de Violet (1;09.07):Are you a naked bacon in that picture?

Nous avons donc là deux marqueurs de localisation dont la comparaison fonctionne assez bien, à condition de bien cerner les contextes discursifs : on remarque par exemple une similitude dans la lecture d'images (exemples (34) et (39)), même si les effets de sens sont différents. En effet, la préposition française *dans* permet d'envisager l'image comme un espace à parcourir, à déchiffrer, par opposition à *sur* qui constitue pourtant une colocation moins marquée, alors qu'en anglais c'est *in* qui constitue l'option par défaut. Pour les événements particuliers qui nous occupent ici : ceux que regroupe l'expression du déplacement, la comparaison des deux marqueurs révèle des similitudes dans l'expression du déplacement causé (exemples (40) à (45)) davantage que dans l'expression du déplacement volontaire (exemples (46) à (56)) :

- (40) La mère de Marie (1;00.03) : Elle arrive à mettre la tête de Marie dans un petit carré !
- (41) La mère de Marie (2;00.29) : Tu le remets dans le...Là dans les trous tu sais ?
- (42) La mère de Théotime (0;11.17) : On pourrait prendre ça dans le bain en fait.
- (43) La mère de Naima (0;11.28) : We could put the ring in the block.
- (44) La mère de Naima (1;01.25) : Put it in your mouth and gulp it!
- (45) La mère de Naima (1;03.12) : I'm throwing things into the basket.
- (46) La mère de Marie (1;00.24) :On va aller dans l'instrument de torture, là.
- (47) La mère de Marie (1;11.26) : Ah elle est tombée dans quoi ?
- (48) La mère de Théotime (0;11.17) : Tu veux retourner dans la salle de bain ?
- (49) La mère de Théotime (1;00.27) : Un gros mouton qui rentre dans la cuisine ?
- (50) La mère de Théotime (1;06.23) : Il rentre pas dans le coffre.
- (51) La mère de Naima (1;01.25) : Does that fit in this block by the way?
- (52) La mère de Naima (1;02.23) : And then he fell down in the mud!
- (53) La mère de Naima (1;04.03) : Oh, it's going to the library?
- (54) La mère de William (1,04.10) : D'you wanna go in the house now?
- (55) La mère de William (1,04.10) : Here comes a cruise ship, into the harbor.
- (56) La mère de William (1;11.14) : Maybe he wants to go for a ride in the dump truck?

On voit que s'il est possible en anglais d'employer *in* après un verbe de mouvement, cette option efface aussi la trajectoire, qui sera exprimée par les correspondants dynamiques *into* en (45) et (55) et *to* en (53). La bonne comparabilité des marqueurs s'observe donc dans des contextes discursifs où les locuteurs veulent spécifier le véhicule, comme en (46) et (56), ou le lieu général dans lequel va se dérouler ou s'achever le mouvement<sup>47</sup>, comme c'est le cas en dans tous les autres exemples.

Ces observations liminaires montrent bien que si les acquis de la typologie sémantique permettent de cerner les options expressives canoniques, ou moins marquées, dans l'une et l'autre langue, les données font aussi ressortir des similitudes, qui peuvent résulter de stratégies d'encodage particulières –c'est-à-dire plus marquées. Il faudrait donc ajouter à la typologie sémantique des langues une typologie des stratégies :

**« *Rather than classifying languages as belonging to one or the other type, it may be more appropriate to establish a typology of patterns (or of encoding strategies) to classify the types of morpho-syntactic devices employed by languages for the encoding of Path, which are responsible for the observed mappings of semantic elements of motion (i.e. Manner, Figure, Ground) onto linguistic structure.* »Kopecka (2006 : 98).**

Or pour pouvoir cerner les tournures fréquentes et les options expressives qui s'en éloignent, il faut prendre en compte, en plus des distinctions que nous venons de préciser, le sémantisme du verbe, celui d'éventuels satellites mais aussi de tout autre élément qui contribue à la constitution d'effets de sens liés au mouvement. Nous présentons dans la section suivante les principes d'un codage distribué (pour reprendre la formulation de Sinha & Kuteva, 1995, voir chapitre I), qui doit permettre d'y parvenir.

## 2.2.2. Le codage

### Principes théoriques

La critique des termes relationnels que nous avons développée dans le chapitre précédent, ainsi que l'ensemble des problèmes que posent les analyses basées sur l'extraction des premières prépositions, premiers verbes ou même onomatopées, justifient trois principes de codage explicités ci-dessous:

1. Nous avons cherché à établir des couplages forme-fonction. Il s'agit en effet ici non seulement d'analyser les usages que font les enfants de marqueurs qui, dans la langue adulte, servent à exprimer le mouvement, mais aussi de voir quels marqueurs le jeune enfant utilise pour parler de mouvement.
2. Nous nous sommes appuyée sur tous les indices situationnels pour déterminer le "thème" conversationnel : nous n'avons ainsi codé que les énoncés produits avant, pendant ou après un "événement spatial" impliquant un déplacement (déplacement volontaire d'un lieu à l'autre, ou mouvement causé). Lorsque l'on considère des familles de situations relativement semblables, les choix énonciatifs sont, eux, toujours susceptibles de varier. Ce sont précisément ces variations qui nous semblent dignes d'intérêt.
3. Nous avons voulu établir un codage distribué (Sinha & Kuteva, 1995) où ne soient restreints ni le nombre d'éléments possibles ni leur type, et qui permette de montrer la distribution d'une composante du sens sur plusieurs éléments du syntagme ou de l'énoncé ou la fusion de plusieurs de ces composantes sur un seul marqueur.

<sup>47</sup> Ce lieu étant alors perçu comme contenant plutôt que comme cible.

Nous nous sommes inspirée du système de codage élaboré par Hickmann et al., en ajoutant des catégories pour le codage du contexte, et en simplifiant certaines distinctions.

### Objectifs et hypothèses de travail

Nous l'avons dit, il s'agit ici de reprendre et de préciser les résultats existants, en ajoutant une hypothèse sur le rôle du contexte. Celle-ci permet de reformuler les problèmes de la façon suivante :

1. Quelles formes (probablement récurrentes) définissent l'importance de la manière de mouvement chez les mères de langue anglaise, et que font les mères de langue françaises dans des contextes semblables ? La manière de mouvement ainsi définie est-elle plus précoce chez les enfants anglophones, quel que soit le contexte discursif ? Il s'agira donc avant tout, une fois repérée l'expression de la manière, de caractériser les occurrences rencontrées dans les dyades francophones, au regard de celles que nous aurons trouvées dans les dyades anglophones.
2. Observe-t-on des correspondances entre l'expression d'un type d'événement et le choix de certaines formes ou constructions qui seront alors privilégiées ? les réponses apportées à cette seconde interrogation devront notamment permettre de repérer les ressemblances et différences qui peuvent être induites par la récurrence de certains contextes dans les interactions observées.
3. Enfin, l'existence d'un biais en faveur du résultat a été amplement reconnue, mais pas toujours prise en compte dans l'analyse des premières formes exprimant le déplacement. Nous voulons donc reprendre la question de l'ordre d'acquisition des composantes sémantiques d'un événement spatial impliquant le déplacement, en intégrant l'expression du résultat.

### Catégories de codage

Nous avons effectué un codage de chaque énoncé exprimant le déplacement, considéré en contexte, c'est-à-dire en lien avec une situation, mais aussi avec un type d'événement ainsi envisagé, afin d'obtenir un panorama des formes utilisées pour exprimer le déplacement - réel ou fictif dans certaines expressions de localisation comme :

(27) A bridge goes to the other side<sup>48</sup>.

Nous avons aussi codé les énoncés exprimant l'obtention d'un résultat, afin d'inclure, notamment, les constructions résultatives qui constituent une particularité remarquable de l'anglais (illustrées dans l'exemple ci-dessous, et en réalité très peu fréquentes dans nos données) mais aussi les mentions d'activités orientées vers un résultat.

(58) John wiped the table clean

Pour tenir compte au mieux des différentes composantes du contexte, nous avons procédé en deux temps, en élaborant d'abord un codage du **contexte discursif large**, qui nous permette de repérer des éléments saillants, sans chercher immédiatement à établir un inventaire fermé de catégories. Ce codage nous a aussi permis de retrouver des contextes semblables d'une langue à l'autre, sans que nécessairement les marqueurs employés ne se ressemblent. Il permet donc aussi de retrouver les occurrences qui imposent une lecture particulière à la situation, comme c'était le cas notamment de nos exemples (23) et (24). Il

<sup>48</sup> Nous n'avons en revanche pas pris en compte les usages métaphoriques lorsqu'ils ne faisaient pas référence à une situation mettant en jeu le déplacement d'une ou plusieurs entités, ou leur changement d'état (cf. infra, 3.1.5).

s'agit donc plutôt d'un premier repérage qualitatif, qui a notamment permis la constitution de familles d'énoncés, analysées dans ce chapitre à titre d'exemples. Au sein de ce codage, certaines situations ont été repérées, afin de bien distinguer notamment les moments de lecture, ou les chansons, des interactions organisées autour de la manipulation d'objets, ou de l'activité de l'enfant.

Nous avons ensuite codé le **type d'événement**, c'est à dire les choix linguistiques des locuteurs, en tant qu'ils constituent un type de conceptualisation de l'événement. Nous avons ainsi distingué, par exemple, le déplacement volontaire du mouvement causé : l'ensemble des catégories de codage est présenté dans la section suivante.

### Quatre types d'événements

Pour Talmy, la localisation statique constitue un sous-type d'événement spatial, simplement dépourvu du trait dynamique. Pourtant, si l'on considère des exemples simples, il semble que les différences entre le français et l'anglais s'effacent (cf. Pourcel & Kopecka, 2005):

(59) a-Il est là, regarde ! (La mère de Marie, 1;0.03)

b-There's Spot, he's under the rug, you see him ? (La mère de William 1;4.10)

(60) a-Who's hiding behind the rock? (La mère de William 1;4.10)

b-Qui est caché sous le lit ? (La mère de Marie 1;0.24)

C'est pour cette raison que nous n'avons donc pas codé la localisation statique lorsqu'elle constituait un événement en tant que telle, sans impliquer aucun déplacement, comme dans les exemples (59). Cependant, nous avons pris en compte la localisation lorsqu'elle était liée à un déplacement, dont elle peut être le point de départ ou d'arrivée, ou même lorsqu'elle était conçue comme le cadre d'une activité, comme dans les exemples (60). On peut en effet observer alors des différences de conceptualisation, et c'est l'objet de ce codage que de les distinguer : les locuteurs se focalisent davantage sur l'expression détaillée du mouvement dans une langue à satellites comme l'anglais, et ils donnent plus d'information sur la localisation, mais aussi sur des événements conçus comme activités, en présupposant le mouvement, dans une langue à cadre verbal comme le français (Hickmann et al., 2008 : 212). Ici les deux langues envisagent l'événement comme une activité, mais elles auraient pu mettre l'accent sur le déplacement, par exemple, ou sur seul résultat, comme dans les exemples suivants (qui cette fois ne sont pas issus de nos données):

(61) a-Il est allé se cacher sous le lit.

b-Is he stuck behind the rock?

Nous empruntons certains des exemples ci-dessous, propices à la présentation de nos catégories de codage, à Hickmann et al. (2008), les autres sont tirés de nos données.

**ACT : activité** impliquant un ou plusieurs changements d'emplacement dans un même lieu

(62) a-John ran (in the woods).

b-Jean a couru (dans les bois).

Cette catégorie de codage, appliquée à des situations où l'on observe un déplacement, et où par conséquent certaines langues au moins proposeront une conceptualisation en termes de déplacement, doit permettre de repérer notamment les cas où l'expression de la manière neutralise celle de la trajectoire.

**DEV : déplacement volontaire**, conçu comme un changement de lieu (et donc d'état).

(63) a-Jean ran away.

b-Jean est parti en courant.

**DEC : déplacement causé**, lorsqu'un agent cause (volontairement ou non) le déplacement d'un autre participant ou d'un objet.

(64) a-Tu les remets au bon endroit ?

b-Do you want me to put it back in?

**DEX : déplacement causé ou volontaire (indécidable, ou ambigu)**

En particulier, les premiers usages de *up*, tout comme ceux de *down* (cf. exemple 48 ci-dessous) reçoivent des reformulations différentes, qui montrent bien la difficulté de décider du type d'événement qu'ils désignent : mouvement volontaire en a- et b-, causé en c- et d- (reprise de l'exemple (10) ci-dessus).

(65) a-La mère de William (1;4.10) : Up ? We'll go up later.

b-La mère de Naima (1;4.03) : You want to come up ?

c-La mère de William (1;4.10) : To come up, for mommy to pick you up?

d-Le père de Naima (0;11.28) : Up, pick me up !

Certains usages holophrastiques d'onomatopées peuvent aussi être ambigus.

En français, les premiers verbes utilisés avec des fillers ne permettent parfois pas de décider si l'enfant s'intéresse au mouvement ou au mouvement causé :

(66) Marie (1;11.26) : e@fs tourne (en tendant un objet à sa mère).

Dès que le contexte (c'est-à-dire l'interprétation de la mère) permettait de trancher, nous avons codé DEC ou DEV.

**RES : expression du résultat**

Nous avons ajouté cette catégorie de codage pour prendre en compte les événements qui impliquaient le déplacement, mais n'étaient conceptualisés que sous l'angle du résultat. En effet, de telles expressions sont fréquentes dans nos données :

(67) a-There!

b-Hop, et voilà !

c-Caché

Remarquons bien que les usages holophrastiques de particules comme *up* ou *down* en anglais n'entrent pas dans cette catégorie, puisque (et c'est une particularité remarquable de ces marqueurs) ils expriment conjointement trajectoire et résultat.

Enfin, il faut préciser que ce codage des événements revient à prendre en compte le type de conceptualisation linguistique de l'événement, et non ses caractéristiques objectives. Ainsi les deux énoncés suivants n'expriment-ils pas la même chose, même s'ils font référence au même jeu de Naima (qui consiste à laisser tomber des objets de sa chaise haute) :

(68) a-It fell down again!

b-You keep throwing the same one down over and over again.

Dans le premier cas, nous avons codé DEV, et dans le second DEC. Ces deux catégories peuvent d'ailleurs être difficiles à distinguer dans les productions précoces quelle

que soit la langue : c'est précisément pour cela que nous avons eu besoin d'une catégorie de déplacement non explicitement causé ni volontaire (DEX).

### Verbes, satellites, gestes et onomatopées

La typologie de Talmy propose une définition restrictive des satellites : « *The grammatical category of any constituent other than a noun-phrase or prepositional-phrase complement that is in a sister relation to the verb root.* » (Talmy, 2000 : 65) Ils doivent ainsi constituer l'environnement immédiat du verbe et non un circonstant, et en tant que tels, ils ne comprennent pas les syntagmes prépositionnels. Or ainsi que nous l'avons suggéré en proposant une réflexion liminaire sur les prépositions, nous adoptons ici une définition élargie des satellites, qui inclut les syntagmes prépositionnels quel qu'en soit le degré d'intégration syntaxique (cf. Pourcel & Kopecka, 2005) mais aussi d'autres éléments de la périphérie verbale. Nous suivons en ceci la proposition de Slobin (2009) d'une classification en fonction de l'expression de la trajectoire dans le verbe (« Path in Verb ») ou dans un autre élément, quelle qu'en soit la forme (« Path in Non Verb »). C'est en effet, nous l'avons vu (chapitre I 2.2.4) la possibilité d'exprimer la trajectoire ailleurs que dans le verbe qui rend compte au mieux de cette particularité des langues à satellites : elles peuvent encoder davantage d'éléments dans un même énoncé que les langues à cadre verbal. La fréquence des constructions comprenant un verbe et un satellite, au sens où Talmy l'entend, c'est-à-dire l'ensemble des usages directionnels de verbes particule, constitue certes un élément central pour l'explication de la plus forte densité d'encodage des langues à satellite (voir par exemple Hickmann 2003). Mais elles représentent seulement l'une des stratégies possibles.

Nous ajoutons à ces deux grandes catégories ainsi définies les gestes et onomatopées, indispensables pour décrire les productions précoces. Les usages verbaux d'onomatopées repérés chez les mères anglophones ont cependant été comptés comme verbes.

### Trajectoire, cause, manière et localisation

Pour chaque élément, nous avons codé la ou les différentes composantes sémantiques qu'il exprimait dans un énoncé et un contexte discursif donné. Ainsi, le même verbe, la même préposition ou la même particule pourront être codés différemment en fonction du contexte, pour rendre compte de la complexité de la construction du sens spatial. Ainsi, si nous reprenons l'exemple (28) ci-dessus, et considérons la reformulation proposée par la mère en (69) ainsi qu'un autre énoncé formulé au cours d'une activité différente (70):

(69) La mère de Marie (1;11.26) :Eh ben tourne le, c'est bien !

(70) La mère de Marie (1;2.28) :Regarde, ça tourne !

Le premier énoncé illustre un usage transitif du verbe *tourner*, qui exprime alors la MANIÈRE de mouvement et la CAUSE, alors que dans le deuxième énoncé, la CAUSE n'est pas exprimée. Autre exemple : la particule *down*, qui exprime le plus souvent une TRAJECTOIRE bornée, peut cependant aussi exprimer la seule LOCALISATION, surtout en colocation avec des verbes de mouvement causé comme *put* :

(71) La mère de William (1;11.14):All right, we can put the letters down.

De même, si les onomatopées expriment presque toujours la manière, elles peuvent aussi permettre d'encoder conjointement manière et trajectoire : c'est le cas par exemple de celles qui évoquent la chute, comme *badaboum* en français, ou *weeee clunk* en anglais.

Pour les gestes, nous avons codé trajectoire lorsque le geste dessinait un seul déplacement (single "spatial excursion", Kendon, 2004) et manière si la trajectoire

esquissée était complexe (ou simple mais répétée), c'est-à-dire par exemple mouvements gigotés, ou attrapés, mouvements des pieds et des jambes, ou de tout le corps, mimant la marche ou le vélo par exemple.

### Verbes légers

Certains verbes bénéficient d'une priorité d'acquisition en raison de leur sémantisme « léger », ou de leur haut degré de généralité sémantique (Clark, 1978 ; Pinker, 1989 ; Bloom, 1991 ; Goldberg, 1998 ; Ninio, 1999b) : plusieurs types d'explications ont été apportées, et comme le font remarquer Chenu & Jisa (2006 : 238) il s'avère difficile de distinguer les hypothèses liées au fonctionnement cognitif de l'enfant, de celles qui, plus récemment, ont permis de montrer que la fréquence de ces verbes dans le discours adressé à l'enfant pourrait être un élément d'explication tout aussi important (par exemple Theakston et al. 2004:63). Or si les verbes légers jouent un rôle dans l'expression du déplacement, il importe ici de les repérer, chez l'enfant et dans le discours qui lui est adressé.

Nous avons considéré comme verbes légers ceux qui figurent dans la liste ci-dessous : ils sont issus des travaux de Ninio (1999b), qui prennent en compte la fréquence d'occurrence, et ont été restitués en inventaire par Theakston et ses collaborateurs (2004), sur la base de neuf suivis longitudinaux d'enfants anglophones. Nous en donnons aussi les équivalents français présumés, déterminés à partir d'équivalents de traduction que nous avons ensuite redéfinis au cours de l'analyse des données : nous avons notamment ajouté les variantes itératives des verbes *prendre*, *mettre* et *venir*, comme équivalents partiels des usages de verbes légers avec des particules en anglais<sup>49</sup>.

<i>bring</i>	<i>apporter, amener, emmener</i>
<i>come</i>	<i>venir, revenir</i>
<i>do</i>	<i>faire</i>
<i>get</i>	<i>prendre, attraper</i>
<i>give</i>	<i>donner</i>
<i>go</i>	<i>aller, partir</i>
<i>make</i>	<i>faire, fabriquer</i>
<i>put</i>	<i>mettre, remettre</i>
<i>take</i>	<i>prendre, reprendre</i>
<i>build</i>	<i>construire</i>
<i>draw</i>	<i>dessiner</i>
<i>drink</i>	<i>boire</i>
<i>eat</i>	<i>manger</i>
<i>fall</i>	<i>tomber</i>
<i>find</i>	<i>trouver</i>
<i>have</i>	<i>avoir</i>
<i>hear</i>	<i>entendre</i>
<i>hold</i>	<i>tenir, porter</i>
<i>see</i>	<i>voir</i>
<i>want</i>	<i>vouloir</i>

Figure 47 : Verbes légers (d'après Theakston et al., 2004)

<sup>49</sup> cf. Kopecka, 2006.

### Figures et fonds

Ces deux éléments doivent permettre de repérer des asymétries propres à l'une ou l'autre langue, puisque la littérature suggère que les langues à cadre verbal encodent de préférence les fonds alors que les langues à satellites auraient une préférence pour la figure (Lemmens, 2005, voir chapitre I, 2.2.5). Ils doivent aussi nous aider à mieux analyser les premiers énoncés des enfants, où il importe de repérer quels éléments sont retenus, mais aussi de retrouver ce que l'enfant omet : or les fonds ont été décrits comme de bons candidats à l'omission dans les productions précoces (Hendriks et al. 2004: 113; Hickmann et al. 1998: 119), ils ne seraient explicités que par les enfants plus âgés.

Nous avons codé FOND dès qu'il y avait un marqueur, y compris simple déictique « là ». Les particules utilisées pour exprimer la trajectoire en anglais, avec ou sans verbe, n'ont pas été considérées comme apportant une indication sur le fond, pas plus que les verbes français *descendre*, *sortir* etc. En revanche, nous avons considéré que la particule *in*, comme les usages adverbiaux de *dans*, portaient une indication implicite sur le fond qui est toujours envisagé comme contenant (cf. supra, 2.2.1).

Nous avons codé FIGURE lorsque l'énoncé comportait une mention de celle-ci, même pronominale. Nous avons considéré que les formes verbales impératives pouvaient incorporer une indication sur la figure, mais n'avons pas codé FIGURE lorsque le sujet était omis dans des constructions non impératives, l'anglais et le français n'étant pas des langues permettant l'omission du pronom sujet (« pro-drop »).

## 3. Comparaison des premières expressions du déplacement en français et en anglais

Nous l'avons vu, la comparaison inter-langue suppose que l'on prenne en compte les contextes de production, le type d'événement, mais aussi la distribution de l'information sur un ou plusieurs éléments de l'énoncé. Pour analyser l'émergence de l'expression du déplacement en français et en anglais, nous avons codé le discours adressé à l'enfant et les premières productions de nos quatre enfants en nous focalisant sur cinq moments développementaux (représentés dans le tableau ci-dessous) que nous avons isolés dans le premier tiers de nos enregistrements, en fonction de la LME et de la diversité lexicale (D).

LME	Age de Naima (D)	Age de William (D)	Age de Marie (D)	Age de Théotime (D)
1	0;11.28 (2)	1;04.10	1;00.03 & 1;00.24	0;11.17
1,2	1;1.25 (9)	1;04.23 (17)	1;02.28 (8)	1;0.27 & 1;1.24
1,3-1,5	1;2.23 & 1;3.12 (25)	1;11,14 (34)	1;07.27 (16)	1;06.23 (22)
1,8	1;4.03 (42)	2;02,09 (46)	1;11.26 (43)	1;11.28 (33) & 2;0.14 (38)
2	1;5.26 (120)	2;03,04 & 2;03.16 (59)	2;00.29 (52)	2;03.09 (61)
Nb d'énoncés codés (LAE + enfant)	294 + 114	158+61	212 + 99	207+73

Figure 48 : Répartition des données codées, étalonnées en fonction de la longueur moyenne d'énoncé et de la diversité lexicale

La taille assez limitée de l'échantillon ainsi constitué ne permettra certes pas de tirer des conclusions définitives, mais elle résulte du choix que nous avons fait d'extraire les données sur la base d'une observation attentive des enregistrements vidéo, puis d'analyser chaque énoncé finement et en contexte. Les résultats que nous proposons ci-dessous sont donc énoncés avec prudence, et devront être confirmés par l'étude d'un échantillon plus large.

Nous avons commencé par considérer le discours adressé à l'enfant, et montrons que les données imposent une nouvelle analyse des différences inter-langues telles qu'elles sont présentées dans la littérature (et telles que nous les avons exposées au chapitre I). Or si certains travaux ont souligné qu'il existait une différence notable entre l'expression du mouvement telle qu'elle est représentée par les résultats expérimentaux et dans les suivis longitudinaux (voir par exemple Hickmann, Hendricks & Champaud, 2008 : 221), aucune étude n'a à notre connaissance proposé une analyse détaillée des contextes de production « spontanée », afin d'en souligner et d'en expliquer la spécificité.

Au sein des productions des enfants, nous avons ensuite distingué certains procédés et constructions récurrents, qui permettent d'évaluer l'impact du discours adressé à l'enfant, mais aussi de caractériser la construction graduelle de l'expression du mouvement dans l'une et l'autre langue.

### 3.1. Différences inter-langues et particularités du discours adressé à l'enfant

Nous revenons d'abord sur l'expression de la manière et de la trajectoire, dont il nous semble important de préciser la teneur et d'évaluer l'importance dans le discours adressé. Ces précisions terminologiques, assorties d'analyses qui permettent de faire ressortir la spécificité de nos données, constituent un préalable nécessaire à la discussion de l'impact de conceptualisations différentes (dont nous verrons comment elles se rapportent à des types d'événements) et de leur organisation en discours.

#### 3.1.1. Manière de mouvement

**« With regard to Talmy's typology, however, I propose that verb-framing does not "suppress" attention to manner: manner of motion is too important for human beings to ignore. » (Slobin, 2004b : 237).**

Dans une étude sur l'expression de la manière de mouvement en italien, Cardini (2008 : 542 & sq.) propose une définition en extension de cette notion aux contours trop souvent mal déterminés (voir aussi Stosic, 2009) : la manière de mouvement regroupe tout ce qui fait référence à un ou plusieurs des éléments énumérés ci-dessous.

<p><b>A-Aspects directement perceptibles</b></p> <p>A1-Informations sur des mouvements liés à la qualité des entités ou des supports (<i>rouler, rebondir, glisser/roll, bounce, slide</i>)</p> <p>A2-Information sur des mouvements du corps constituant des particularités du déplacement des êtres vivants (<i>marcher, trotter/walk, trot</i>).</p> <p>A3-Information sur des trajectoires particulières (<i>zigzaguer/zigzag</i>)</p> <p>A4-Information sur les véhicules ou moyens utilisés (<i>cycle, paddle, pedal/(aller) à vélo, en canoé, pédaler, ramer</i>)</p> <p>A5-Information sur les sons émis au cours du déplacement (<i>rattle, whistle, vroom</i>)</p> <p><b>B-Composantes conceptuelles (et leurs corollaires)</b></p> <p>B1-Vitesse (<i>zoom, hurtle / filer, drift/dériver</i>)</p> <p>B2-Force (<i>barge, totter / débarquer, tittuber</i>)</p> <p>B3-Poids (<i>trundle, trip / se traîner, gambader</i>)</p> <p>B4-Continuité (<i>flow, pace, joggle</i>)</p> <p>B5-Harmonie (<i>lollop / pendouiller</i>)</p> <p>B6-Persistance (<i>march / défiler</i>)</p> <p><b>C-Aspects du mouvement qui évoquent des composantes émotionnelles</b></p> <p>Précipitation, peur, arrogance, décontraction, gaité (<i>se presser / haste, se dérober /sneak, fanfaronner/swagger, se promener/amble, stroll, faire des cabrioles/caper</i>)</p>
--

Figure 49 : Manière de mouvement, adapté de Cardini, 2008.

Au vu de la richesse et de la variété des notions comprises dans cet inventaire, il apparaît clairement que la manière désigne de nombreux aspects de la réalité perçue qui intéressent le jeune enfant : c'est certainement au moins autant la manière que la trajectoire qui rend le mouvement saillant aux yeux du jeune enfant, et nous avons vu que des études sur la perception montrent aussi une attention précoce (dès 7 à 15 mois, cf. chapitre I, 2.2.1) prêtée à la manière, à la qualité du mouvement. Les mères pourraient donc être amenées

à en parler davantage dans leurs interactions avec celui-ci qu'au cours d'une conversation entre adultes, et ce quelle que soit la langue.

### L'expression de la manière dans le discours adressé à l'enfant

Nous avons d'abord cherché à voir si la manière de mouvement était plus souvent omise en français, et si elle était plus fréquemment et plus diversement exprimée en anglais. En effet, la plupart des études se concentrent sur les verbes utilisés, et montrent des différences de structuration entre les langues à cadre verbal, qui ont un inventaire plus restreint de verbes de manière de mouvement, le plus souvent incompatibles avec l'expression du franchissement d'une frontière impliqué par le déplacement (Slobin & Hoiting, 1994), et les langues à satellites qui au contraire combinent aisément verbes de manière de mouvement et particules directionnelles. Pourtant, les verbes exprimant la manière de mouvement sont presque aussi fréquents en français (22,5%) qu'en anglais (24%) dans nos données. Mais le ratio type / occurrence est plus élevé en anglais (0,6) qu'en français (0,4) en français, où l'on note la récurrence de certains verbes comme *accrocher* ou *décrocher*, dans des contextes différents. Hickmann & Hendricks (2006 : 121) ont bien montré cette tendance des verbes français à préciser la manière d'attachement plutôt que de déplacement.

C'est cependant dans l'expression conjointe de la manière de mouvement et de la trajectoire que les langues diffèrent le plus. Par exemple lorsque la mère de Naima (0;11.28) imagine le mouvement d'un jouet et d'une balle qui en serait le véhicule, elle exprime cet événement comme un déplacement spontané, et encode conjointement manière de mouvement et trajectoire :

(72) I'm not walking away from her! (Naima 0;11.28)

(73) He's gonna ride on the ball!

Dans le deuxième exemple, la TRAJECTOIRE n'est pas exprimée par le syntagme prépositionnel, qui localise la FIGURE du mouvement, mais son expression est construite par l'ensemble de l'énoncé, ainsi que par le geste de la mère qui fait avancer le petit personnage, à califourchon sur la balle : elle est donc inférée en contexte, construite dans et par l'acte de langage. Or, c'est précisément sur ce type d'inférence que se construit l'expression de la manière de déplacement en français, dont on remarque qu'elle doit, le plus souvent, sous-entendre la TRAJECTOIRE. Il existe cependant un petit groupe de verbes qui expriment la manière de déplacement le long d'une trajectoire verticale, par exemple *grimper*, ou *tomber* :

(74) Tu essayes de grimper, là...sur le siège. (Marie 1;00.03)

Mais dans l'ensemble, les verbes de manière en français présentent plutôt des affinités avec l'expression du mouvement dans un même lieu, et ne sont pas toujours compatibles avec l'expression du déplacement (ou mouvement d'un point à un autre). La séquence ci-dessous, au cours de laquelle Théotime observe une pelle mécanique, constitue un bon exemple de la difficulté du français à exprimer ce type d'événements :

La mère : Qu'est-ce qu'elle fait la pelle mécanique alors ?

Théotime : La terre, la terre ! (En mimant du bras droit le bras de la pelle)

La mère : (Refait le geste de Théotime) La danse de la pelle mécanique !

#### Séquence 23 : Théotime (2;0.14) et la pelle mécanique

La mère reprend le mime de son fils et en propose une reformulation qui insiste sur la manière de mouvement, mais doit du coup sous-entendre la trajectoire du bras de la pelle.

Elle ne pourrait pas dire que la pelle « danse du sol au camion », ou quelque chose de ce genre. Ici encore, on remarque cependant que la mère explicite à nouveau cette trajectoire par un geste représentationnel iconique.

D'autre part, avec des verbes exprimant la trajectoire (les constructions « PiV » de Slobin, 2009<sup>50</sup>), la manière est effectivement très rarement exprimée, nous donnons quelques exemples d'expressions de la trajectoire seule, puis d'expressions conjointes de la trajectoire et de la manière de mouvement.

(75) a-On descend ?

b-Ah, tu t'en vas ? c-Tu reviens ?

d-Ah il est ressorti, le cochon !

e-Allez, tu vas jusqu'à la cafetière ?

(76) a-Mais si tu tombes avec ça dans la bouche

b-Oh bambambam il est tombé !

c-Quand ça va vite, hein, tu aimes bien !

d-Et puis aller un petit peu partout toute seule.

e-Si tu marches sur tout ce que tu trouves.

On voit qu'à l'exception de certains verbes qui lexicalisent manière et trajectoire (« tomber », comme « grimper » -et nous en avons peu d'exemples) en français, la manière de déplacement est exprimée seulement quand elle constitue un élément saillant du contexte discursif. Dans les exemples (76) d- et e-, deux contraintes particulières expliquent que la mère exprime conjointement (c'est-à-dire dans un seul énoncé, et non pas dans un seul élément verbal) manière et trajectoire : en d- la mère de Marie décrit le plaisir qu'éprouve sa fille à marcher dans le youpala, elle insiste sur l'autonomie que cela lui procure plutôt que sur le déplacement lui-même, qui est presque perçu comme une activité du fait des trajectoires multiples et vagues évoquées par le circonstant « un peu partout ». Dans l'exemple e-, c'est la nature des entités qui constituent le FOND (des objets, donc des entités bornées) qui produit une lecture du verbe « marcher » en termes de déplacement plutôt que d'activité. Certains verbes qui expriment conjointement la trajectoire et la manière, et sous entendent le FOND, permettent aussi de faire référence à la fois au déplacement et à la manière de mouvement –ici la mère de Marie se réfère à la tête de la poupée russe:

(77) Ah, elle est retombée.

C'est ici au moins autant l'aspect lexical (télique), en lien avec l'affinité quasi exclusive du verbe avec un cadre aspectuo-temporel déterminé (l'accompli), que la mention implicite du FOND comme état final, qui contribue à l'expression du déplacement. Car même dans un cadre aspectuo-temporel plus marqué, comme c'est le cas dans cet énoncé formulé par la mère de Marie au cours de la même séance de jeu, toujours à propos des poupées russes :

(78) Regarde, elles sont en train de tomber !

L'aspect progressif n'entre pas en conflit avec la télécité du verbe tomber, et l'on envisage tout autant la chute des poupées depuis les bras de Marie jusqu'au sol. En effet, c'est l'aspect lexical, la télécité du verbe *tomber*, qui bloque une lecture en terme d'activité, sauf cas très particuliers que l'on peut imaginer, mais qui n'apparaît pas dans nos données :

(79) Ils s'amuse à tomber.

<sup>50</sup> "Path in Verb" vs. "Path in Non Verb", cf infra.

En revanche le verbe *escalader*, qui exprime lui aussi à la fois la trajectoire verticale et la manière de mouvement, désigne plus volontiers une activité lorsque le FOND reste vague :

(80) Euh là si tu veux escalader...

Une autre stratégie permettant d'exprimer la manière et le déplacement en français consiste à sous-entendre ce dernier, et à employer des verbes qui font référence à la posture ou à la disposition : on n'aura pas alors d'expression de la manière de se mouvoir, mais de la position ou disposition qui caractérise l'état final (le lieu où se trouve le sujet au terme de son déplacement)

(81) Tu peux les poser à côté du lave-vaisselle

(82) Tu t'assois ?

Au total, nous avons là un ensemble de constructions qui permettent au locuteur francophone d'exprimer conjointement manière et déplacement, et montrent donc que cette possibilité est suffisamment accessible pour être utilisée par les mères en interaction avec leur tout jeune enfant. L'on peut alors se demander si ce type de constructions, dont certaines ont d'ailleurs été remarquées par Kopecka (2009) dans une base de données textuelles (208 extraits de récits de voyages ou de romans de la période allant de 1960 à 2000, tirés de Frantext), représente une portion importante de nos données. Au sein des énoncés que nous avons codés, c'est-à-dire dans l'expression du déplacement, du mouvement causé ou du résultat seul, ils représentent seulement 9,5% du total. Rapportée au nombre d'expressions du déplacement volontaire, cependant, cette proportion est nettement plus importante (41%, contre seulement 7% des expressions du mouvement causé). Cela signifie que, même si les mères parlent en proportion assez peu du déplacement volontaire (cf. *infa*), près de la moitié des événements ainsi formulés incluent une indication sur la manière de mouvement.

En (76), dans les exemples a, b, et c, ci-dessus, la manière est soit exprimée par un circonstant, dont on note le haut degré d'intégration au syntagme verbal en c-, en colocation avec un verbe léger ; elle peut aussi être distribuée entre le verbe et un circonstant, comme en a-, ou entre un verbe et une onomatopée en b- : ce dernier exemple montre bien qu'alors que la manière de mouvement exprimée par le verbe n'inclut qu'une représentation assez ordinaire de la chute, l'onomatopée ajoute une notion de poids, en mimant le fracas produit. Nous soulignons dans la section suivante cette spécificité du discours adressé à l'enfant, dans lequel non seulement des gestes co-verbaux mimétiques, mais aussi des onomatopées, peuvent permettre d'exprimer la manière, en français comme en anglais.

### Formes non canoniques ?

Parmi les constructions relevées dans la section précédente, certaines correspondent à des formulations pour le moins inattendues. Ainsi la mère de Marie qui tient sa fille dans ses bras et manque de tomber sur le piano :

(83) Ah en plus si je tombe dans le piano, moi.

S'il ne s'agit bien entendu pas de tomber à l'intérieur du piano, celui-ci est pourtant conçu ici comme un contenant potentiel. Surtout, on remarque que la mère de Marie ajoute à l'expression de la manière et de la trajectoire que permet le verbe *tomber* une indication qui porte à la fois sur le point d'arrivée anticipé, et sur la qualité de celui-ci. En tant que tel, il s'agit bien d'une indication sur la manière : la chute est qualifiée en lien avec la qualité du support envisagé (cf. *supra*, Cardini, 2008). FIGURE et FOND peuvent en effet donner indications sur manière : les verbes qui expriment en français la manière d'attachement intègrent par

exemple une indication sur le FOND (Hickmann & Hendricks, 2006 : 125 ; Chenu & Jisa, 2006 : 238) tout comme certaines FIGURES particulières : la pelle « mécanique » (ci-dessus, séquence 23) en est une. On le voit, ce n'est cependant pas le fait que la manière soit liée à l'expression de la figure ou du fond qui rend certains énoncés étonnants. Nous avons analysés comme non canoniques les énoncés qui comportaient des collocations inattendues ou peu communes. En français, l'expression conjointe de la manière et du déplacement requiert, le plus souvent, l'ajout d'un circonstant qui alourdit considérablement l'énoncé. Nous avons vu cependant que de telles formulations n'étaient pas exclues, ni nécessairement lourdes. En anglais, l'expression de la manière hors du verbe est aussi possible, ainsi par exemple :

(84) Wooo there she goes on the bike

(85) You have to pick it up hooking the arms

Ces énoncés portent la trace d'un travail énonciatif particulier, destiné à permettre l'ajout d'indications sur la manière dans un contexte où le verbe ne peut porter cette information.

Les gestes représentationnels permettent eux aussi d'ajouter de telles indications à moindres frais et tout en attirant l'attention de l'enfant sur cet aspect de l'événement spatial. Nous les avons donc également comptés au nombre des formes non canoniques.

On note, enfin, qu'alors que la littérature a bien repéré la productivité des onomatopées dans la langue anglaise, corollaire, notamment, d'une tendance de l'anglais à constituer des verbes à partir d'onomatopées (notamment Crystal, 1997), et alors que, nous l'avons vu, le rôle des onomatopées dans l'acquisition du langage (en particulier des verbes) a été reconnu depuis peu (Imai et al., 2008 ; Kantartzis, Kita & Imai, sous presse ; voir aussi chapitre III, 3.3), l'usage que les mères font des onomatopées au cours d'interactions spontanées avec leur enfant est très peu décrit. Or la proportion d'onomatopées utilisées par les mères dans l'expression du déplacement est loin d'être négligeable, du moins pour autant que notre codage permette d'en juger. Elles constituent, avec les autres moyens linguistiques que nous venons de décrire (c'est-à-dire les constructions particulières, ainsi que les gestes mimétiques), une part importante de ces formes d'expression de la manière de déplacement qui sont souvent oubliées dans la littérature. Le graphique ci-dessous représente la proportion d'expressions non canoniques ainsi définies, en fonction du nombre total d'énoncés codés exprimant la manière :

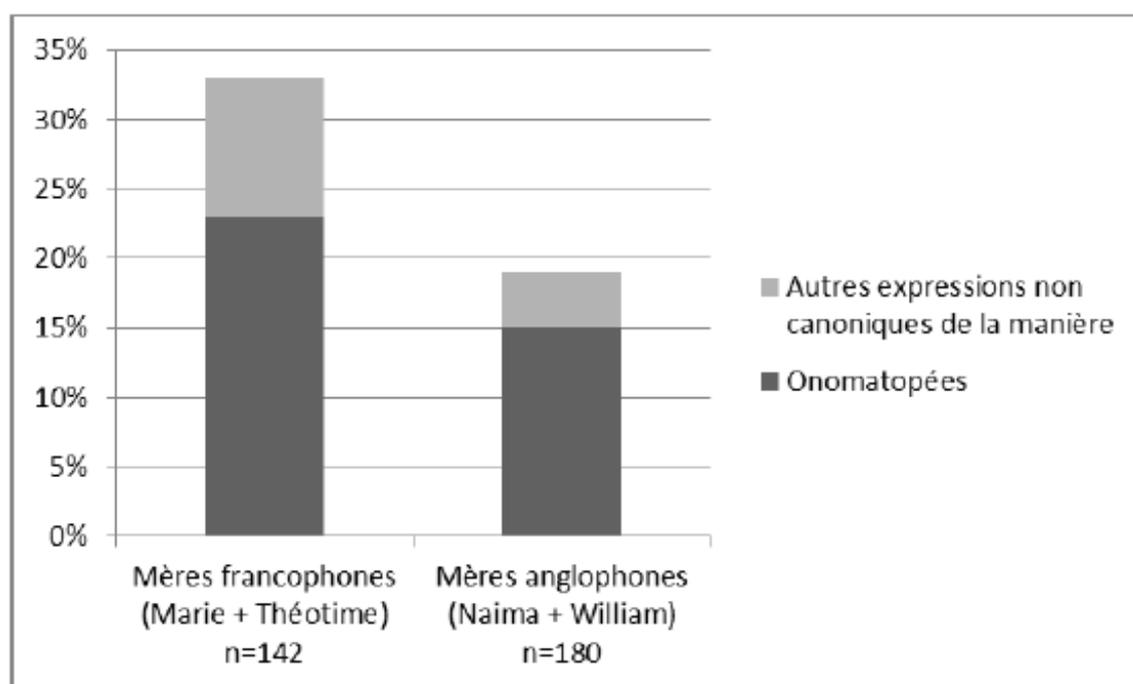


Figure 50 : Expressions non canoniques de la manière chez les mères francophones et anglophones, en pourcentage du nombre total d'énoncés codés exprimant la manière.

La proportion plus faible d'onomatopées chez les mères anglophones peut sembler étonnante, et ce d'autant plus que nous avons inclus ici les formes plus grammaticalisées qui constituent une option supplémentaire, rare ou inexistante en français. Comme il s'agit d'une proportion des énoncés exprimant la manière, la différence ne saurait être induite par un écart dans la taille des échantillons, dont il faut cependant souligner qu'ils constituent tous deux une part relativement semblable des énoncés codés, comme le montre le graphique ci-dessous.

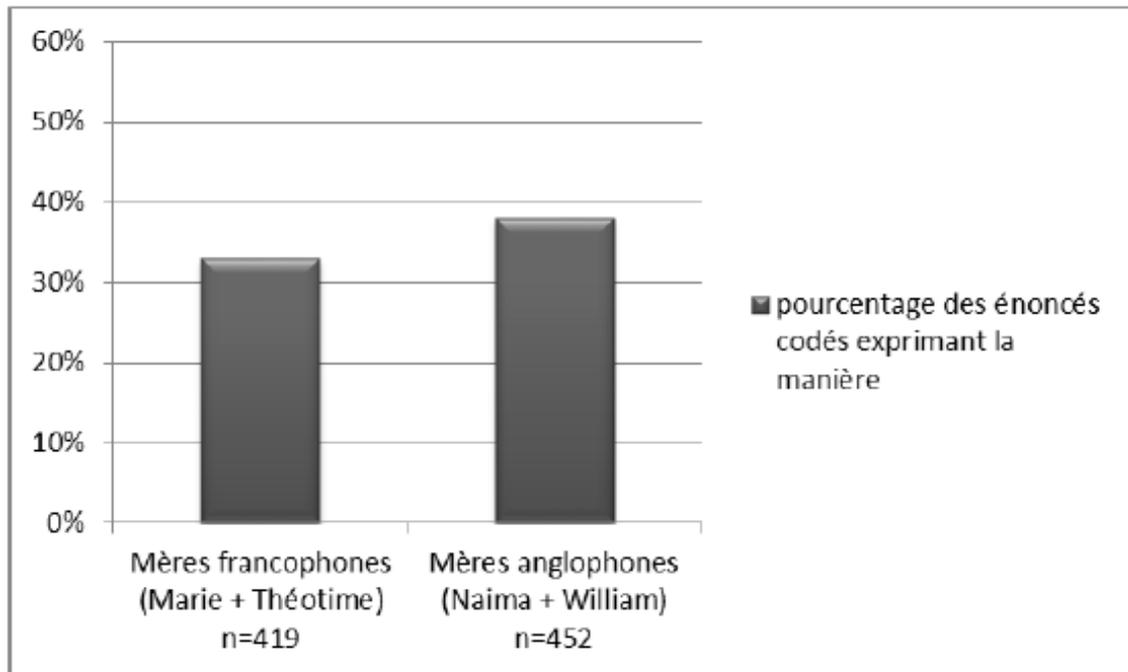


Figure 51 : Pourcentage des énoncés codés exprimant la manière chez les mères francophones et anglophones.

Ce résultat n'a certes rien d'étonnant, si l'on considère que les besoins communicationnels qui s'expriment dans nos données doivent être relativement semblables, mais il suggère<sup>51</sup> que l'impact des contraintes typologiques reste limité, du moins si l'on considère ensemble tous les événements différents auxquels les mères font référence. Car bien entendu, ces énoncés ou formes linguistiques que nous avons qualifiés de « non canoniques » ne le sont qu'au regard des formes décrites dans la littérature : elles ne sont pas pour autant conçues ou perçues comme des formes étonnantes dans l'interaction. Au contraire, elles deviennent canoniques en contexte, et en dialogue. Nous avons donc là une indication de ce que les mères francophones mettent en œuvre des stratégies que l'on pourrait qualifier de compensatoires, et qui leur permettent de dépasser les contraintes de la langue pour exprimer la manière de mouvement lorsque le besoin s'en fait sentir.

### 3.1.2. Verbes légers

L'une des contraintes s'exerçant sur l'expression de la manière de mouvement peut être la fréquence d'utilisation de verbes dits légers, ou présentant un haut degré de généralité sémantique : à l'exception des verbes *tomber* et *fall*, ils ne comprennent en effet aucune indication sur la manière, qui devra par conséquent être exprimée ailleurs. Nous avons quantifié la part de ces verbes dans les énoncés du discours adressé à l'enfant que nous avons codés pour l'expression du déplacement. Le graphique ci-dessous présente les résultats d'une classification des énoncés en trois catégories : ceux qui comportent un verbe, à propos desquels nous avons codé s'il était léger ou non, et ceux qui expriment le déplacement par d'autres moyens linguistiques.

<sup>51</sup> A nouveau, en tenant compte de la petite taille de notre échantillon qui ne permet pas de l'affirmer pour sûr.

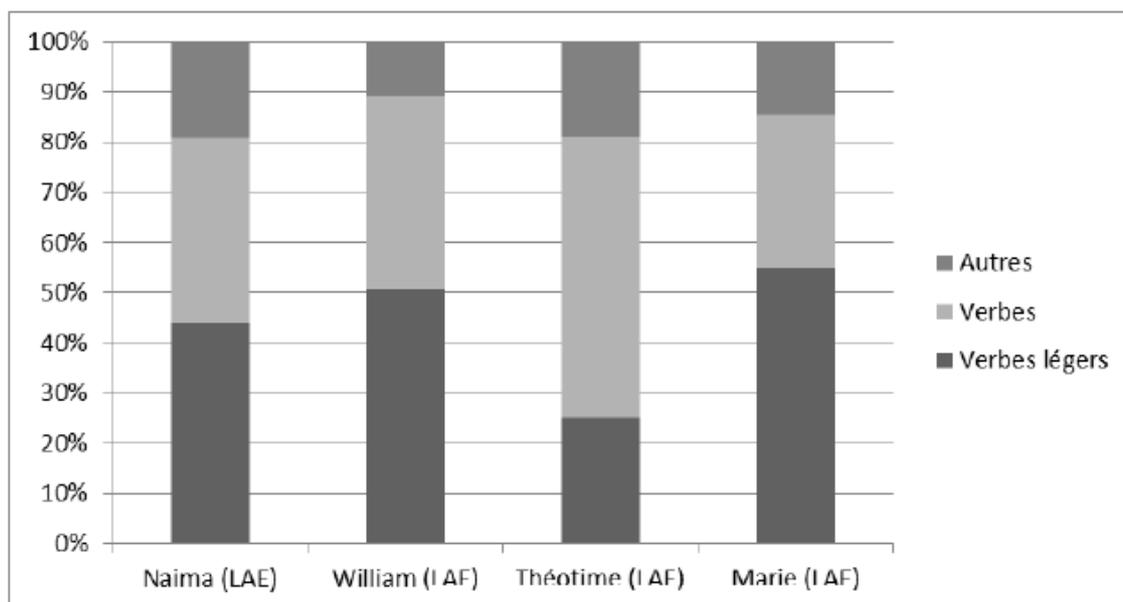


Figure 52 : Part des verbes légers dans le langage adressé à l'enfant (LAE).

On voit qu'à l'exception de la mère de Théotime, qui utilise beaucoup d'autres verbes, la part des verbes légers représente presque la moitié des énoncés codés. Cette particularité remarquable du discours adressé à Théotime n'est certainement pas sans lien avec le profil de l'enfant, bien repéré par Chenu & Jisa (2006 : 256-257) qui notent que dans l'expression du mouvement causé, Théotime utilise davantage de verbes spécifiques que Marie, qui préfère les verbes légers (en particulier *mettre*). Les auteures n'avaient pas repéré de spécificité dans l'expression du mouvement causé chez la mère, puisque le verbe *mettre* y est, tout de même, relativement fréquent (14% des énoncés codés ici, soit plus la moitié des verbes légers, voir aussi Chenu & Jisa, 2006 : 255). La considération conjointe de plusieurs types d'événements, qui ouvre un éventail plus large de possibilités dans l'usage des verbes, fait cependant ressortir une relative sous-représentation des verbes légers chez la mère de Théotime, qui va de pair avec l'usage de verbes spécifiques comme (*s'accorcher*, mais aussi (*se*) *ballader*, *se relever*, *forcer*, *se retourner* etc.

Lorsqu'elles utilisent des verbes légers, les mères sont plus susceptibles de ne pas donner d'indication sur la manière, quelle que soit la langue. Même si cela ne concerne qu'une part presque négligeable de nos énoncés codés (entre 3% et 5%) nous relevons le recours à quatre stratégies qui, comme le montrent les exemples ci-dessous, fonctionnent aussi bien en français et en anglais.

<p><b>Verbe léger + verbe de manière :</b></p> <p>Make him go lay down oh! (William 1;11.14)</p> <p>Le problème c'est qu(e) tu vas vouloir aller t'accrocher à la caméra (Théotime 0;11.17)</p> <p><b>Verbe léger + onomatopée :</b></p> <p>That went clunk didn't it? (Naima 0;11.28)</p> <p>Oh bambambambam il est tombé. (Théotime 1;0.27)</p> <p><b>Verbe léger + syntagme nominal :</b></p> <p>His mother gave him a squeeze (Naima 1;2.23)</p> <p>Ça y est, il a repris sa petite promenade. (Théotime 1;1.24)</p> <p>Tu fais des dérapés en plus contrôlés, attention! (Marie 1;0.24)</p> <p>Ça fait des vagues, regarde (Marie 1;2.28)</p> <p><b>Verbe léger + syntagme(s) prépositionnel(s) ou adverbe</b></p> <p>Wanna go for a ride in the laundry basket? (Naima 1;2.23)</p> <p>Alors, on le met en mille morceaux ? (Marie 1;11.26)</p> <p>Quand ça va vite hein, tu aimes bien ! (Marie 1;0.24)</p>
---

Figure 53 : Verbes légers et expression de la manière

En définitive, la comparaison des énoncés adressés à l'enfant sous l'angle des verbes légers fait davantage ressortir certaines caractéristiques style des mères que des différences inter-langues. Mais au-delà de ces différences, l'importance des verbes légers est manifeste dans nos données, qui suivent bien la tendance déjà décrite dans de nombreux travaux.

### 3.1.3. Figures et fonds

Nous l'avons dit, la littérature présente les FONDS comme participant des formes plus tardives d'enrichissement du récit : les enfants commenceraient donc par mentionner d'autres éléments. Pourtant, en tant qu'ils sont souvent encodés dans un syntagme prépositionnel, ou adverbe de lieu, les fonds se trouvent aussi fréquemment en fin d'énoncé, et donc en position saillante :

(86) a-On va aller dans l'instrument de torture là.

b-On les met dans le baril ?

c-Oh le cheval carrément qui rentre dans la cuisine ?

d-Ouais, après on le met à la poubelle.

(87)a-Maybe he wants to go for a ride in the dump truck?

b-You wanna put it there?

c-Don't step on the back track.

d-Oh, you wanna swing on there?

Ils constituent par là-même un élément particulièrement susceptible d'être repris par l'enfant.

L'encodage des fonds dans le discours adressé importe aussi puisque, nous l'avons vu, le type d'entité a un impact sur la lecture en termes d'événements (les objets, ou toutes les entités bornées favorisent une conceptualisation en termes de changement de lieu, cf. supra) ou d'activité (les lieux, du fait de leur plus grande extension, produisent une représentation différente : celle d'une activité sans déplacement). Or le contexte particulier que constituent les interactions spontanées avec un jeune enfant, très intéressé par la manipulation d'objet, semble favoriser la mention de fonds bornés :

(88) On pourrait prendre ça dans le bain, en fait. (Théotime, 0;11.17)

(89) Ah, on retourne à la baignoire (Marie, 1;0.24)

(90) On les met dans le baril ? (Marie, 1;0.24)

(91) I'm putting things in the basket! (Naima 1;3.12)

(92) I'll bring it over there and we can read it okay? ( Naima 1;2.23)

(93) Why don't you come in the other room with mummy? (William, 1;11.14)

Il n'en reste pas moins que les fonds sont effectivement implicites lorsque l'on parle d'une activité envisagée comme habituelle ou répétée :

(94) Mais j'aime bien me balader à quatre pattes. (Théotime, 0;11.17)

(95) Allez, je te hisse. (Marie 1;0.03)

(96) Don't even try to walk in the wrong direction. (Naima, 0;11.28)

(97) That's a truck, backing up. (William, 1;4.10)

Ce type de conceptualisation peut aller de pair avec un effacement de la figure :

(98) Faut monter ! (Marie 1;0.24)

(99) Tu rouvres ? (Théotime 1;0.27)

(100) Tu pousses un petit peu ? (Théotime, 1;6.23)

(101) Don't throw!(William, 1;4.10)

(102) Want me to catch? (Naima 1;3.12)

Ici encore, on voit qu'il est possible de repérer des équivalences dans la façon dont les deux langues envisagent ces différents événements spatiaux.

Considérons à présent une dernière particularité intéressante, parce qu'elle pourrait permettre de faire ressortir une différence inter-langue dans le discours adressé à l'enfant : les langues à cadre verbal seraient plus orientées vers le fond, alors que les langues à satellites, du fait qu'elles explicitent plus souvent la trajectoire, s'intéresseraient davantage à la figure. Nous avons quantifié l'expression de ces composantes dans le discours adressé

à l'enfant, et fait la moyenne des scores obtenus pour les deux mères dans chacune des deux langues : ils sont représentés (en pourcentage des énoncés codés) dans le graphique ci-dessous.

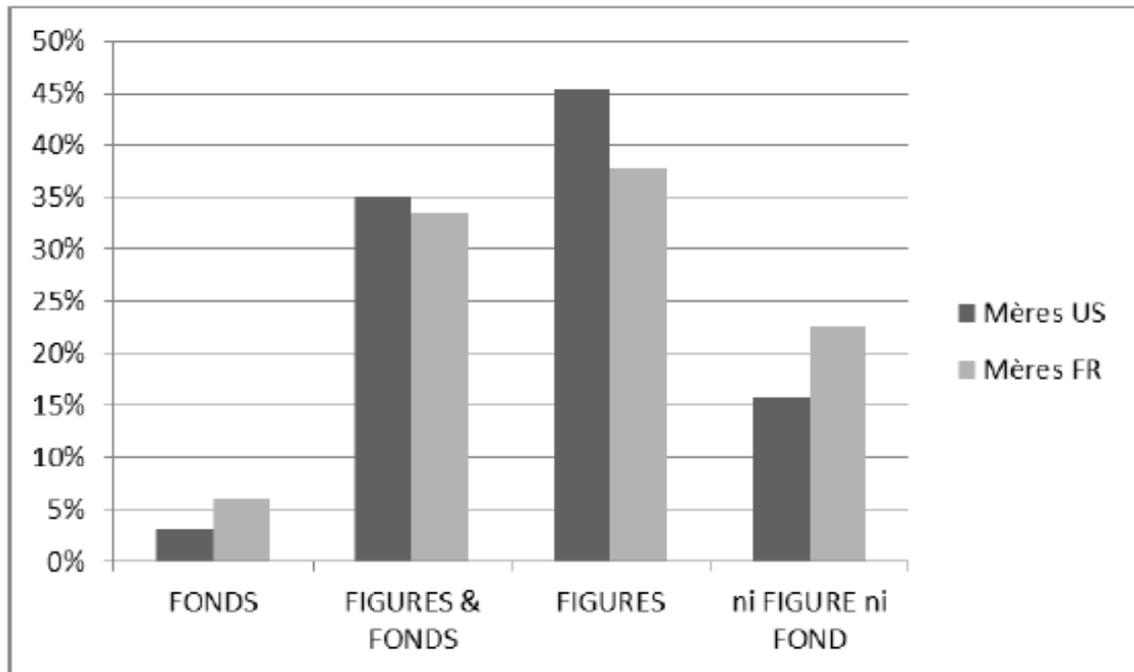


Figure 54 : Figures et fonds dans le discours adressé à l'enfant.

Les différences observées ne sont pas significatives. Toutefois, parmi les énoncés qui encodent le fond, on note une particularité des énoncés produits par les mères francophones : elles sous-entendent parfois la trajectoire (et la cause) en omettant le verbe, attirant ainsi l'attention sur le fond :

- (103) Ah, le plus gros dans le plus petit ? (Marie, 1;11.26)
- (104) Au-dessus des chaussures. (Marie, 1;11.26)
- (105) Et toi, sur ta tête, viens voir... (Théotime 0;11.17)
- (106) Et voilà, encore un peu sur maman ! (Théotime 0 ;11.27)

Nous n'avons pas repéré d'équivalents de ce procédé dans les énoncés codés pour les mères anglophones, où l'omission du verbe n'apparaît que dans des reformulations anaphoriques :

- (107) Does that fit in this block by the way ? (Naima 1;1.25)
- Yes, in! (pendant que Naima place le petit cube dans celui que lui tend sa mère)

Le français offre donc la possibilité d'un fléchage situationnel<sup>52</sup> que l'on ne retrouve pas dans les énoncés anglais, où il semble qu'il faille davantage expliciter, même des éléments qui font partie du savoir partagé : en (109), la mère de Naima tient le cube dans sa main, elle est justement entrain de le tendre à sa fille.

### 3.1.4. Trajectoires

<sup>52</sup> En TOE, le fléchage situationnel désigne cette utilisation de la situation en lieu et place de certains marqueurs : dans nos quatre éléments français : (105) à (108), c'est l'opération de fléchage qui rend possible l'ellipse du verbe.

### Satellites : trajectoires dynamiques ou statiques ?

Chez les mères françaises, les syntagmes prépositionnels ne permettent que rarement d'exprimer la trajectoire, et lorsque c'est le cas, celle-ci précise plutôt une trajectoire déjà suggérée ou exprimée par le verbe, comme dans l'exemple (49) e-, ci-dessus, où *jusqu'à* ajoute au verbe *aller* une indication sur la destination. Notons que *jusqu'à* constitue l'une des seules prépositions dites 'dynamiques' du français (Vandeloise, 1986, 1987a). Pour les autres prépositions, l'expression du mouvement n'est pas portée par la préposition, les énoncés ci-dessous l'illustrent bien : seule la destination du déplacement est explicitée en fin d'énoncé, et ce sont les verbes *mettre*, *aller* et *retourner* qui expriment la trajectoire.

(108) a-Tu veux la mettre par terre, c'est ça ?

b-Tu vas dans ta chambre ?

c-Hein il retourne au gâteau ?

Or, nous l'avons dit (chapitre 1, p. 46), certains travaux suggèrent, sur la base de ce constat, qu'il existe des différences qualitatives entre l'encodage de la trajectoire en français et en anglais. Vandeloise (1987b) montre par exemple que les prépositions françaises ne permettent pas de distinguer entre localisation statique et dynamique, alors que certaines prépositions anglaises gardent la trace de cette distinction (*in* vs *(in)to*). Les prépositions françaises sont beaucoup plus polysémiques que leurs équivalents dans la langue anglaise (Hickmann et al. 2009a: 213; Vandeloise 1986, 1991). Les prépositions *à* ou *dans* peuvent ainsi exprimer le but, mais elles peuvent tout aussi bien dire la localisation générale -et vague (Sapir 2008: 342). Herskovits (1982) a cependant suggéré que certaines prépositions portent une « présupposition de mouvement » : celle-ci existerait pour les cibles introduites par *à*, mais pas par *dans*, comme le montre l'analyse des énoncés ci-dessous :

(109) a-Le train est à la gare.

b-Le train est dans la gare.

c-Le train est en gare.

Avec *à* on évoque la trajectoire dont la position du train est le résultat, alors que la version b- ne contient pas cette présupposition. Cependant, la version c-, que nous proposons car elle nous semble plus courante, contient cette même présupposition, et l'on voit qu'elle s'impose certainement du fait d'une affinité de ce syntagme prépositionnel avec des verbes de mouvement comme *entrer* ou *arriver*. Chacun de ces deux verbes présente aussi des affinités avec les prépositions *dans*, et *à*, respectivement, mais la collocation « entrer dans la gare » implique peut-être une description plus concrète et plus spatialisée de la situation. Elle est en tout cas plus marquée que la simple mention d'une arrivée « à la gare », ou « en gare ». Peut-être est-ce alors le caractère plus vague de la préposition *à* rend possible une « présupposition de mouvement » ? Au total, cependant, l'information liée au mouvement est tout au plus permise par la préposition : elle n'est pas exprimée par elle. Il en va de même pour les prépositions anglaises dont on a pu supposer qu'elles encodaient une « trajectoire dynamique » : dans une étude détaillée des prépositions « to » and « through », Evans & Tyler (2004) ont montré que la composante MOUVEMENT était induite par le sémantisme des verbes qui entraînent fréquemment en collocation avec elles. En revanche, les prépositions anglaises intègrent indéniablement une indication sur la TRAJECTOIRE qui n'existe pas dans le système prépositionnel français (Vandeloise, 1987b, et chapitre I, 2.2.5).

Y aurait-il alors une préférence pour la localisation statique en français, corollaire d'une tendance à sous-entendre la trajectoire (lorsqu'elle n'est pas exprimée par le verbe), alors

que les satellites de l'anglais en permettraient une expression plus fréquente mais aussi plus détaillée ? Nous avons trouvé des indices de ces préférences dans le discours adressé aux enfants francophones :

(110) a-Tout dedans !

b-Oh non pas dessous après on n'arrive plus à les rattraper.

c-Boum, par terre !

Dans les deux premiers exemples, on retrouve la tendance mentionnée précédemment : effacement du verbe et insistance sur le fond. C'est à nouveau le fond ou point d'arrivée du mouvement qui est mis en avant en c-, et l'on remarque que l'onomatopée insiste davantage aussi sur l'impact qui se produit en fin de chute que sur la trajectoire. Au total, les énoncés qui sous-entendent ainsi la trajectoire et insistent sur la composante statique de l'événement (état résultant) constituent près de 25% des énoncés codés pour les mères francophones, contre moins de 10% des énoncés anglais, qui comme nous l'avons dit ne se passent que rarement du verbe, même lorsque l'événement est construit autour d'un point de repère statique.

(111) a-Do you want her to get out of there?

b-Throwing things off the side!

La spécificité des particules ressort bien alors, par contraste : dans l'énoncé ci-dessous le verbe peut rester implicite précisément parce que la particule *on* n'apporte pas seulement une indication configurationnelle : elle parle aussi et surtout du résultat de l'action.

(112) William boots on, that's right!

La comparaison de ce dernier exemple avec l'usage de *in* en (85) suggère que l'anaphore situationnelle ne fonctionne bien qu'avec ce que l'on pourrait alors appeler une présupposition de mouvement, mais qui est davantage le produit du contexte que le fait d'un marqueur directionnel.

### Trajectoires simples ou complexes ?

L'expression de trajectoires complexes, rendue possible par l'accumulation de satellites en anglais, ne trouve d'équivalent en français que via l'emploi de plusieurs verbes, et produit donc plusieurs énoncés en français (Khalifa, 2001). Ce constat nous invite à prêter une attention toute particulière à la distribution inter et intra-énoncés. A l'examen, il semble cependant que les trajectoires complexes soient plus fréquemment exprimées en lecture :

Hurry hurry, load the freight, to the city, can't be late.

through the country, on the loose.

round the mountains, high n steep

through the valleys, low and deep

into tunnels underground, see the darkness, hear the sound.

cross the river, swift n wide.

### Séquence 24 : la mère de William (1 ;4.10) raconte l'histoire du train

Ce type de formulation n'a effectivement pour équivalent dans les récits adressés à l'enfant par une mère francophone que la juxtaposition de verbes ou de substantifs déverbaux, et on remarque que le circonstant sert ici à dire la destination du long voyage de Plume :

Plume s'en va voir son papa

Tout au bout de la banquise

Quelle merveilleuse découverte !

### Séquence 25 : la mère de Marie (1;2.28) raconte l'histoire de Plume

Dans l'ensemble, cependant, les trajectoires complexes en anglais, comme les semblants d'équivalents que l'on peut leur trouver en français, appartiennent à un registre marqué, peu usité (à peine plus de 2% des énoncés codés) dans les interactions avec le jeune enfant.

L'ensemble de ces considérations sur l'expression de la trajectoire en français et en anglais fait ressortir des spécificités issues des caractéristiques de deux familles de marqueurs distinctes : les particules se prêtant mieux à l'énumération structurée autour d'un seul verbe, celle-ci sera nécessairement plus lourde en français, en dépit d'efforts stylistiques parfois manifestes pour varier les ressources langagières mises en œuvre. Les différences observées sont aussi issues du sémantisme des éléments qui servent à marquer la trajectoire : les prépositions ou particules anglaises expriment souvent conjointement trajectoire et but<sup>53</sup>, alors que le français sera conduit à distinguer l'expression de la trajectoire, dans le verbe, de celle du but –le plus souvent dans un circonstant. Certaines syntagmes prépositionnelles, tout comme certains usages de particules, peuvent cependant aussi exprimer la localisation statique en anglais, nous en avons donné de nombreux exemples (notamment 69 à 71) dont nous avons montré que l'on ne pouvait les opposer aux usages dynamiques que sur la base d'une détermination contextuelle.

#### 3.1.5. Pour une typologie des contextes

Nous l'avons dit, l'analyse des productions langagières en contexte est pour nous indispensable : en effet, nous reconnaissons pleinement la dimension interprétative de toute analyse linguistique, et pensons qu'il est important de faire reposer cette interprétation sur une compréhension fine du contexte discursif, c'est-à-dire non seulement du type d'interaction, mais aussi des éléments situationnels qui sont mis en avant par les locuteurs, et des moyens mis en œuvre à cet effet. Ainsi par exemple, si nous avons codé l'énoncé suivant, produit par la mère de Théotime (au cours du cinquième enregistrement, alors que Théotime a 1;1.24), sans référence au contexte discursif, nous lui aurions presque inévitablement imposé une interprétation fautive :

(113) Il est parti sur le piano, là<sup>54</sup>.

Il s'agit en fait d'un commentaire sur l'intérêt de Théotime pour le piano de sa sœur, indiquant qu'il va probablement y passer un certain temps, mais sans mention d'un déplacement quel qu'il soit. Nous n'avons pas pris en compte dans le présent codage les usages dits figurés ou métaphoriques, qui auraient ajouté un degré de complexité n'intéressant pas immédiatement le développement précoce, et avons par conséquent exclu cet énoncé. Les valeurs non spatiales des verbes *aller*, *arriver*, *marcher* etc. n'ont donc pas non plus été prises en compte, d'abord parce que les énoncés concernés étaient peu

<sup>53</sup> sauf « in » et « on », qui ont des correspondants dynamiques, mais dont nous avons vu qu'ils pouvaient tout de même avoir des usages dynamiques

<sup>54</sup> Cet énoncé n'est certes pas adressé à l'enfant, et nous n'avons pris en compte ici que les séquences qui étaient intégrées dans une interaction entre la mère et l'enfant, où le thème conversationnel –lié à l'expression du déplacement- faisait l'objet d'une attention conjointe. Nous le citons simplement à titre d'exemple.

nombreux, mais aussi et surtout parce qu'ils n'expriment plus alors la trajectoire ou la manière de mouvement, et deviennent alors impossibles à coder selon les critères que nous avons établis. Ainsi dans les exemples suivants :

(114) La mère de William (2;2.09): And you push it down.

Go like this

(115) La mère de Théotime (1;6,23): Tu la retournes ? (Théotime essaye d'introduire une carte dans le téléphone)Ça marche plus !

Une fois ces premières déterminations établies, notre codage des énoncés retenus doit permettre de déterminer si certains types d'événements sont plus fréquents dans l'une ou l'autre langue : l'on pourrait notamment s'attendre à ce que les mères anglophones parlent davantage de déplacement volontaire, les mères francophones d'activités. Nous revenons sur ces distinctions dans ce qui suit.

### L'expression du déplacement volontaire : analyse contrastive

Nous l'avons dit, le français exprime habituellement le déplacement volontaire avec un verbe lexicalisant la trajectoire, si bien que la manière sera exprimée à la périphérie, soit par un circonstant de manière (lentement) ou un instrumental (traverser à quatre pattes ou à vélo), soit par une subordonnée (avec *en* +V non fini). Cette dernière possibilité justifie la distinction de Talmy (1985) entre des stratégies d'encodage plus ou moins compactes : les langues encodant mouvement et trajectoire dans le verbe répartiront sur deux clauses l'information sémantique qui est contenue dans une seule proposition dans une langue à satellites comme l'anglais.

(116) She walked across the room.

(117) Elle a traversé la pièce en marchant.

Remarquons cependant que la traduction de l'exemple (92) par (93) en français ne correspond pas à une véritable équivalence, mais à une tournure souvent jugée lourde et par conséquent peu usitée. L'on peut donc s'attendre à ce que ces subordonnées soient omises, surtout chez l'enfant (Hickmann 2007: 224; Hickmann et al. 1998: 118). De plus, nous avons noté que dans le discours adressé à l'enfant, certains adverbes pouvaient ajouter une indication sur la manière sans trop alourdir la structure :

(118) Moi je suis une petite bête verte qui avance doucement (Théotime 1 ;6.23).

Nous avons vu aussi qu'en la matière, les mères francophones avaient recours à davantage d'expressions non canoniques que les mères anglophones.

Pourtant, deux autres contraintes de taille pèsent sur l'expression du déplacement volontaire en français. D'une part, l'inventaire des verbes encodant la trajectoire est assez limité : Kopecka (2006 : 85) en relève une quinzaine, dont elle cite les plus fréquents (figure 15 ci-dessous). Ce constat suggère que les schémas de lexicalisation soient encore plus ancrés (« entrenched »), moins souples en français qu'en anglais.

#### *Verbes exprimant le déplacement en français*

*Arriver, descendre, longer, monter, partir, passer, traverser, venir*

Figure 55 : Un inventaire limité de verbes exprimant le déplacement en français (d'après Kopecka, 2006)

D'autre part, et surtout : si le français dispose aussi de verbes exprimant la manière (marcher, courir, nager), à l'exception d'un petit nombre de verbes exprimant conjointement la manière et la trajectoire (grimper, dévaler), ces verbes sont en majorité utilisés pour exprimer une activité, c'est-à-dire un événement spatial se déroulant dans un seul et même lieu, sans référence au déplacement (Gullberg et al. 2008: 203; Hickmann 2006: 287, Hickmann 2007: 224). De nombreux auteurs ont ainsi remarqué que leur usage dans l'expression du déplacement, en combinaison avec un élément exprimant la trajectoire, était plus marqué : il faut que la manière ou la distance parcourue soit inhabituelle (Slobin, Gullberg et al. 2007: 203; cf. also Hickmann 2003a: 71) pour que l'on trouve des constructions comme :

(119) Elle nage jusqu'à l'autre rive.

(120) Il a couru depuis Marseille pour arriver à temps.

Or, comme les jeunes enfants n'utilisent en général pas les constructions marquées, les enfants francophones auraient d'avantage recours à la référence disjointe (Hickmann 2006 : 283). La question de la sensibilité des enfants à des contextes particuliers dans lesquels les adultes produisent ces énoncés plus marqués a cependant fait l'objet d'études récentes (Allen et al., 2007), qui ont fait remarquer la nécessité de prendre en compte les autres options expressives possibles. A cet égard, il faut souligner que la typologie est probablement en partie responsable du relatif oubli de constructions comme :

(121) La balle a roulé dans le fossé

Ces constructions, à l'examen, ne se révèlent pas si marquées qu'on le suppose. Dans l'étude de Kopecka (2009 : 55), sur 2293 énoncés issus de la base Frantext, composés de verbes de manière de mouvement et de trois prépositions locatives simples (sur, dans et sous), 37,7% impliquent le passage d'un lieu à l'autre, ce qui montre bien la fréquence relative de ces constructions (ibid. p.59). Car si les verbes exprimant la manière de mouvement n'ont en général pas de limites bien définies, à la différence des verbes de trajectoires qui décrivent des procès bornés, du moins est-il possible de distinguer des degrés de télicité au sein de cette classe de verbes (ibid, p.62). La transitivité (grimper l'escalier, débarouler la Butte Montmartre, vs. marcher), mais aussi et surtout le lien avec un but à atteindre, permettent d'expliquer le caractère plus télique de certains prédicats – cette dernière contrainte, de nature pragmatique, l'emportant sur les autres. On dira ainsi, en dépit du faible degré de transitivité de *courir*.

(122) Il a couru au supermarché / se mettre à l'abri.

L'intention ou le but fournit à ces procès la borne qui leur manque. Cette contrainte pragmatique caractérise aussi l'usage de verbes qui lexicalisent manière de mouvement et trajectoire orientée vers un but, comme « se retourner », ainsi dans la séquence suivante :

Théotime (1;1.24), essaye de monter sur sa petite chaise, avec l'aide de sa mère

La mère :Après tu te retournes.

Tu tournes comme ça.

Tourne !

### **Séquence 26 : Théotime monte sur sa chaise**

Avec la première injonction, la mère fixe un but à l'enfant : le verbe préfixé « se retourner » comprend une indication sur la trajectoire (bornée), en même temps que sur la manière de mouvement (ou « trajectoire particulière », Cardini, 2008 ; cf. supra figure 49). Elle se focalise ensuite sur la manière de mouvement en même temps qu'elle aide l'enfant à l'accomplir.

Cet exemple montre aussi que dans certains contextes, la différence entre changement de posture et changement de localisation/position n'est pas prise en compte : le verbe « se retourner » désigne aussi bien un simple changement de posture, mouvement de tête ou du haut du corps, mais ici il s'agit, pour l'enfant, d'un véritable déplacement. Sablayrolles a certainement raison de distinguer changement de posture et changement de position<sup>55</sup> (1995: 281–2 ; in Cardini, 2008 :539) mais cette distinction n'est pas toujours forcément pertinente pour l'enfant, qui grimpe sur la chaise pour s'y asseoir, et désigne alors au moins autant un changement de position qu'un changement de posture lorsqu'il dit « sit » ou « asseoir ». Nous avons donc retenu ces changements, qui selon nous n'entrent pas dans la catégorie des « self-contained motions » de Talmy.

D'autre part, on voit bien que plus que le déplacement effectif, c'est le type de conceptualisation qui est en cause, et qui est susceptible de différer d'une langue à l'autre. Celle-ci résulte d'agencements particuliers de marqueurs, qui produisent des effets de sens différents. A la différence du français, l'anglais ajoutera ainsi plus facilement une indication sur la trajectoire, même avec un verbe comme *sit* :

(123) You wanna sit **up there** in the chair again? (Naima 1;1.25)

L'indication directionnelle favorise ici une lecture en termes de déplacement plutôt que d'activité. D'autres formulations sont cependant moins évidentes, et notamment les reprises faites par les mères d'énoncés holophrastiques comme :

(124) William (1;4.10) :Sit

La mère :Sit, that's right.

La mère :You sat, and that was a good job.

(125) Théotime (1;6.23) : Asseoir

La mère :Asseoir, oui.

Ici les mères proposent d'abord, dans les deux cas, un renvoi à la notion (pour le dire avec des termes culioliens<sup>56</sup>), que l'on pourrait gloser par « oui, c'est bien ça qu'on appelle s'asseoir », et renvoient ce faisant davantage à l'activité de s'asseoir qu'à une occurrence particulière. La deuxième reformulation proposée par la mère de William renvoie bien, elle, à cette occurrence particulière : elle parle du déplacement de l'enfant d'un point à un autre, ou d'une position à l'autre. Le prétérit permet en effet une reprise de l'événement dans son ensemble, afin d'y apporter ensuite un commentaire évaluatif.

Si nous avons pris le soin de bien établir cette distinction, c'est qu'elle est au cœur d'une différence inter-langue relevée par certains travaux (cf. chapitre I, 2.2.5) : la conceptualisation d'un événement spatial comme activité dans un même lieu serait plus fréquente et quasi concomitante à l'expression de la manière en français. Nous en avons en effet trouvé de nombreux exemples dans nos données.

<sup>55</sup> Dans le second cas seulement, c'est toute l'entité qui se déplace.

<sup>56</sup> Culioli distingue la notion, qui ne renvoie pas directement à un item lexical mais plutôt à un ensemble de propriétés, des occurrences qui peuvent y renvoyer de façon plus ou moins directe ou explicite : l'occurrence type, celle qui fait référence à la notion, est repérée comme « centre organisateur » de celle-ci (voir notamment Culioli, 2000 : 9 et sq.)

(126) a-Il vole pas celui-là, ouais. (Théotime 2;0.14)

Mais normalement les avions, ça vole (Théotime 2;0.14)

b-Tu fais des dérapés en plus, contrôlés ! (Marie 1;0.24)

c-Tu vas vite ! (Marie 1;0.24)

Pendant, ce type de conceptualisation ne semble pas rare en anglais non plus :

(127) a-We can hear the key wiggling in the lock. (Naima 0;11.28)

b-You're running around is that what you're doing? (Naima 1;1.25)

c-He runs very fast (Naima 1;2.23)

C'est peut-être alors une particularité du discours adressé à l'enfant que de conceptualiser ce qui se passe en termes d'activités, avec notamment des usages proches du renvoi à la notion comme en (100)a ou (101)b. Ces activités peuvent correspondre à celles de l'enfant, mais aussi à des événements perçus comme le bruit de la clé dans la serrure, qui est ici lié au mouvement habituel de celle-ci. L'analyse des données fait ressortir des fréquences tout à fait similaires chez les mères francophones et anglophones : respectivement 12,7% et 13,2% des énoncés codés. Il faut certes envisager que cette similitude soit un simple effet de la petite taille de notre échantillon, mais même si la répartition est susceptible de varier sur un échantillon plus large, la bonne comparabilité des énoncés ainsi repérés permet de dégager des similitudes fonctionnelles, ou intentions de communication comparables.

Si cette conceptualisation en termes d'activité et non de déplacement est en proportion comparable dans les deux langues, on peut dire qu'elle ne se substitue pas plus à l'expression du déplacement volontaire en français qu'en anglais. Reste à envisager une autre différence, celle qui concerne la relative sur représentation du mouvement volontaire en anglais, et celle du mouvement causé en français. Hickmann, Hendricks & Champaud (2008) ont en effet trouvé cette différence de répartition dans leurs données, et l'expliquent par l'accessibilité de certaines options expressives :

**« Our findings then suggest that the relative salience of information—particularly with changes of location—may result from different factors in a given language: the relative accessibility of some structures among other options expressing the same meaning; but also the highly-productive nature of some constructions expressing meanings that cannot be expressed otherwise (or at best only in rather awkward ways), distinctly differentiating some representations of motion from others (caused vs. voluntary). » (ibid, p. 222)**

Notre codage ne permet pas non plus de trancher sur cette question, puisque les répartitions restent relativement comparables :

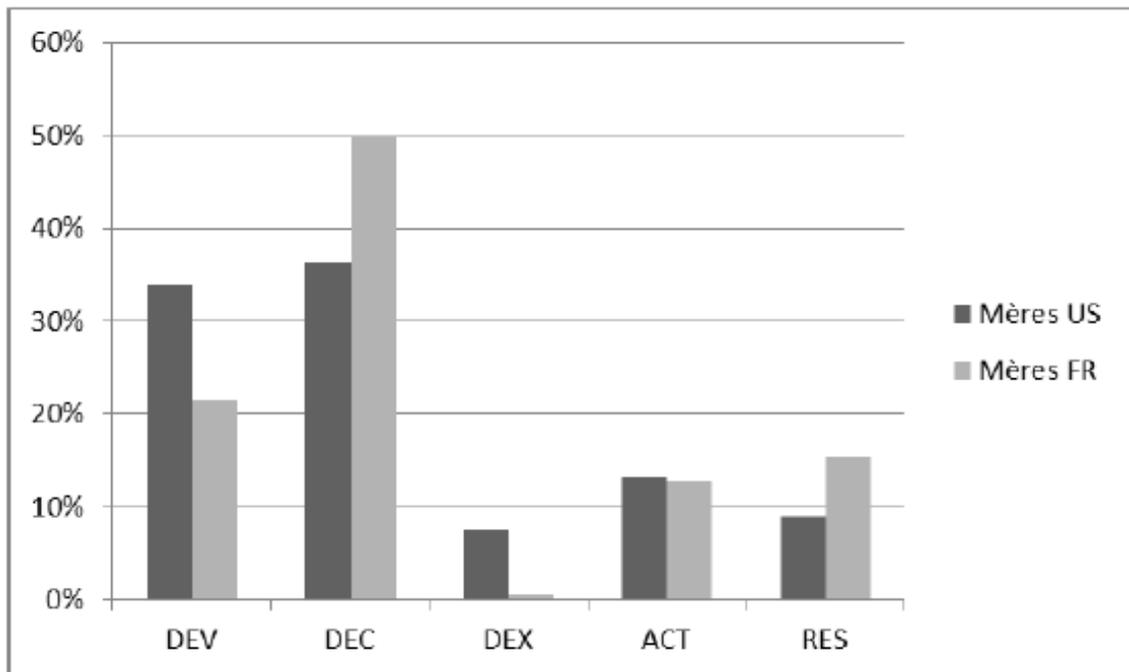


Figure 56 : Expression du déplacement (volontaire, causé ou indécidable), de l'activité et du résultat dans le discours adressé à l'enfant : pourcentage des énoncés codés.

Cependant, si le nombre d'énoncés pris en compte ne suffit probablement pas à faire ressortir des différences significatives, on retrouve bien une représentation du déplacement volontaire plus importante chez les mères anglophones que chez les francophones, et inversement pour le déplacement causé.

### Le déplacement causé

Le déplacement causé, et en particulier l'expression des événements qui consistent à mettre un élément dans un autre, est l'autre composante majeure du discours adressé à l'enfant. En effet, il s'agit d'un type d'événement qui revient fréquemment dans les interactions avec le jeune enfant, ainsi que l'ont remarqué par exemple Slobin, Bowerman, Brown, Eisenbeiß & Narasimhan (sous presse) : « *Events of "putting" are frequently discussed in interactions between caregivers and children, providing us with a rich crosslinguistic database in a high-frequency semantic domain.* » La comparaison inter-langue des énoncés regroupés dans l'expression du mouvement causé fait en surface ressortir davantage de similitudes entre le français et l'anglais que l'expression du déplacement volontaire. Les verbes les plus fréquents sont *mettre* et *put*, et les structures employées présentent des ressemblances frappantes :

(128) a- Wanna put them in, monkeys in the barrel? (William 2;3.16)

b- On les met dans le baril ? (Marie 1;0.24)

(129) a-Tu veux pas mettre le petit sac ?

Allez, on met le petit sac sur le dos de Théotime ! (Théotime 1;6.23)

b-You don't wanna put it on?

Let's put it on! (Naima 1;2.23)

A l'examen, cependant, des différences de structuration apparaissent ici aussi. D'abord, les usages transitifs de verbes de manière de mouvement sont plus fréquents en anglais, et ils permettent un encodage plus compact :

(130) a-He's rolling the tomato down

b-Il fait rouler la balle

c-On monte la valise ?

Les verbes causatifs peuvent, on le voit, incorporer une indication sur la manière, qui sera alors conçue comme « inhérente » à la trajectoire (Goldberg, 1997), c'est-à-dire qu'elle désignera aussi ce qui cause le déplacement, comme en (130) a et b, la construction causative française produisant le même effet que le verbe anglais. En revanche, l'expression périphérique suggère plutôt une simple cooccurrence de deux événements distincts : dans l'énoncé ci-dessous, l'adverbe de manière précise plutôt l'intensité du mouvement, conçue comme un « co-événement » (Talmy, 2000) :

(131) Mets-le doucement.

La langue anglaise permet aussi une économie de moyens par rapport au français dans les cas suivants, qui n'incluent pas nécessairement une indication sur la manière :

(132)a-Can you get that book for mummy?

b-Alors, tu vas chercher le tambour ?

(133) a-Oops, you dropped an Odio!

b-Attention de pas la faire tomber !

Inversement, certains verbes préfixés permettent un encodage plus compact en français : ainsi *enlever / take out/off*, et *remettre / put back in*, mais à nouveau, sans expression de la manière. Ici, c'est la langue anglaise qui distingue expression de la cause et de la trajectoire.

Les usages compacts, comme (130) a- et c-, ou (133) a-, sont cependant rares, surtout chez le jeune enfant (Hickmann et al. 2009a: 215) : en effet, les enfants commenceraient par encoder soit la cause, soit la trajectoire ou la manière (Hickmann 2003a: 150; Hickmann & Hendriks 2008; Hickmann et al. 2009a: 218), et une étude récente a montré que les constructions complexes illustrées en b- n'étaient pas maîtrisées avant cinq ans (Ochsenbauer, 2010). Deux éléments semblent alors susceptibles d'avoir un impact sur les productions précoces : la plus grande saillance de la cause, plus souvent exprimée séparément en français, d'une part, et la saillance de la manière, que l'anglais exprime sensiblement plus fréquemment que le français dans ces événements aussi (29% des énoncés exprimant le déplacement causé chez les mères anglophones contre 17% chez les francophones). Cependant, on trouve davantage de verbes français exprimant la manière que dans l'expression du déplacement volontaire.

Les verbes préfixés (Kopecka, 2006), qui constituent probablement le résidu le plus important des anciens satellites, permettent en effet d'exprimer conjointement mouvement causé et manière : par exemple *accrocher* (Hickmann et Hendricks, 2006). Certains verbes français permettent même d'encoder à la fois la manière, la cause et la trajectoire (verbes préfixés), alors que cette dernière indication ne peut être véhiculée que par un satellite en anglais :

(134) a-Don't spill it all on the ground

b-All right, as long as they don't spill out

On trouve par exemple dans nos données plusieurs occurrences du verbe *étaler* :

(135) La mère de Marie (4;0.0) à sa fille qui beurre le moule : Par contre là faudrait plus étaler.

(136) La mère de Théotime (2;6.18) au goûter: Et qu'est-ce qu'il y a d'autre qu'on met, qu'on étale sur le pain ?

Ou encore, dans un contexte comparable à celui des énoncés (110), dans la mère de Marie (1;00.03) utilise le verbe *renverser* :

La mère :Un biberon, ça doit rester la tête en haut.

Marie:ah.

Marie essaie de renverser le biberon, la mère tente de le rattraper.

La mère:ouh.

Marie renverse le biberon.

La mère :ouh.

La mère:renversé, là plutôt.

#### **Séquence 27 : Marie (1;00.03) renverse son biberon.**

On note qu'il manque au français une indication du FOND, à la différence de l'exemple (134) a- où s'illustre une différence entre le sémantisme des verbes : *spill* requiert une indication sur le FOND, ou sur l'état résultant (*spill out*), alors que celle-ci n'est en rien obligatoire en français, même si l'ajout d'un syntagme prépositionnel reste possible, par exemple :

(137) T'as tout renversé par terre !

Enfin, dans les deux langues l'ajout d'un élément directionnel ou locatif bloque la lecture en termes d'activité (dans les exemples a-, ci-dessous), au demeurant fréquente ici aussi, comme le montrent les exemples b- et c-, où le renvoi à l'activité même de lancer est construite par référence (implicite ou explicite) à une série d'occurrences identiques.

(138) a-Or we could throw the ring down

And let it drop down

b-Don't throw!

c-You keep throwing the same one down, over and over again. (Naima 0;11.28)

(139) a-Tu la jettes par terre ? (Tim 1;6.23)

b-Tu le fais exprès de le lancer là-bas (Tim 2;0.14)

Au total, l'expression du fond dans le mouvement causé est cependant plus fréquente en français (voir figure 57 ci-dessous), où l'on observe une tendance à exprimer le fond seul, c'est-à-dire sans mention de la figure, alors que celle-ci reste marginale en anglais. Nous avons déjà analysé et illustré ce phénomène, mais il est remarquable qu'il se manifeste presque exclusivement dans l'expression du mouvement causé<sup>57</sup>.

<sup>57</sup> Nous n'avons pas recensé ici les cas ambigus, qui contiennent quelques occurrences supplémentaires.

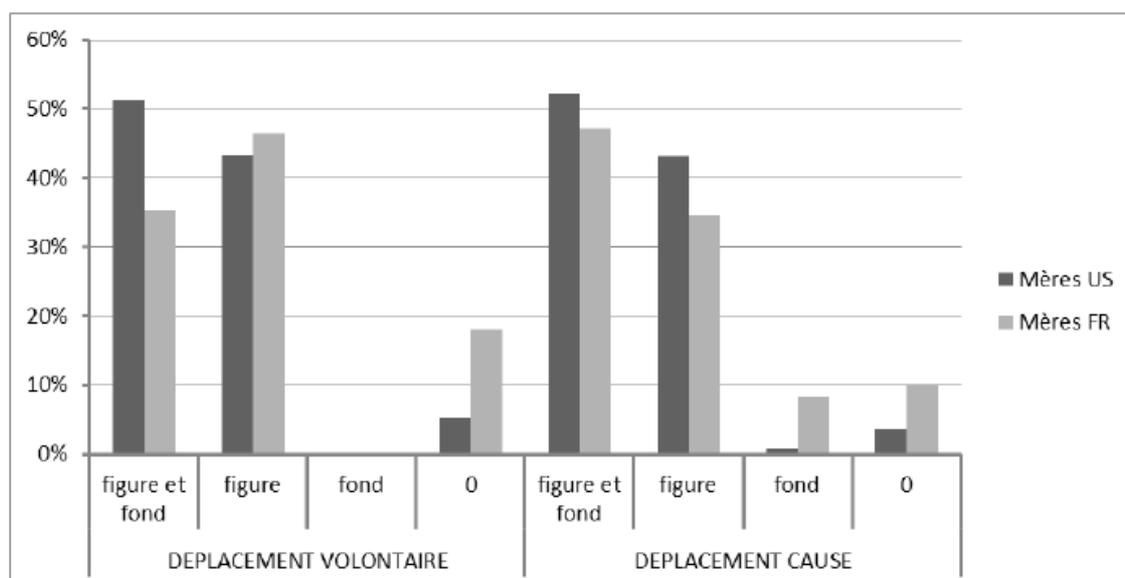


Figure 57 : Figures et fonds dans l'expression du déplacement volontaire et causé (LAE) : pourcentage des énoncés codés pour chacune des deux catégories.

### Expression de la source et du but : priorité du résultat

Nous l'avons dit (chapitre I, 2.2.1) de nombreux travaux ont montré l'existence d'une asymétrie en faveur de l'expression du but dans le langage de l'enfant. Lakusta (2005) a étendu ce constat pour montrer qu'une telle asymétrie existe aussi dans la langue adulte, où l'expression de la trajectoire est plus fréquente et plus précise quand il s'agit de désigner le but *"This suggests that there is a mapping bias whereby Goal Paths are more likely to be mapped into syntactic structure (prepositional phrase) than Source Paths »* (ibid, p.9) voir aussi Landau & Zukowski, 2003; Lakusta & Landau, 2005; Lakusta, Licon, & Landau, 2004). Pourtant, les enfants ont aussi une bonne connaissance des trajectoires orientées vers la source. La catégorie de source est robuste, comme l'ont bien montré Clark & Carpenter (1989) puis Clark (2001). Ces travaux nous empêchent donc de conclure à l'existence d'une asymétrie en faveur du résultat :

***"This evidence tells us that both Goal and Source Path types are part of the child's repertoire in the earliest stages of language learning. But it does not tell us whether there is any asymmetry between the Path types -more broadly, those Path types that are Goal-oriented vs. Source-oriented." (Lakusta, 2005:12)***

La découverte de la catégorie émergente de source comme catégorie robuste dans le langage de l'enfant, cependant, ne présage en rien de la fréquence de l'expression de la source dans le discours qui lui est adressé. Si l'on considère les événements qui sont conceptualisés en donnant la priorité au seul résultat, on constate qu'ils constituent déjà une part des énoncés codés qui n'est pas entièrement négligeable.

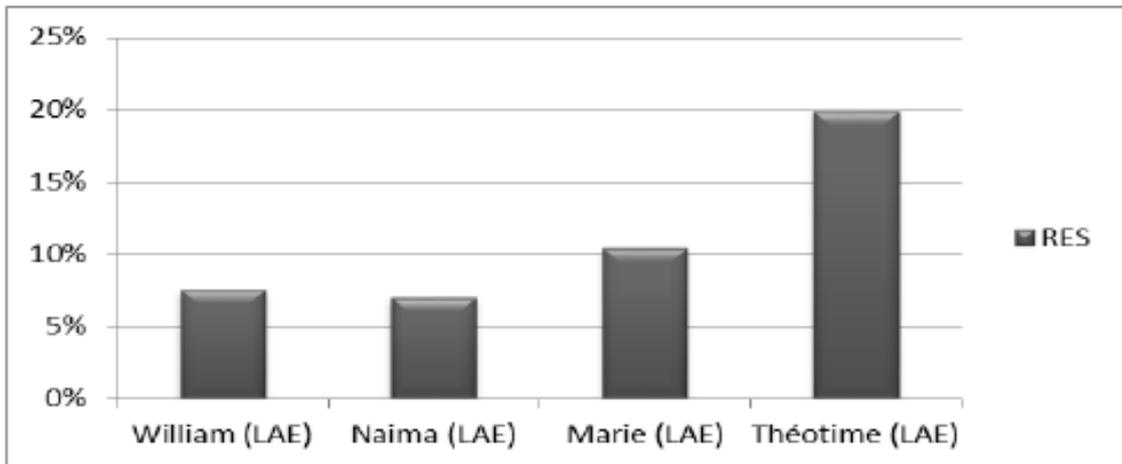


Figure 58 : Pourcentage des énoncés codés exprimant seulement le résultat

Mais pour juger de la répartition des énoncés en fonction de l'expression de la source et du but, il faut aussi prendre en compte certaines expressions du déplacement volontaire, qui exprimeront conjointement trajectoire et but à atteindre, ou source et trajectoire, ainsi que, comme nous l'avons dit, une bonne part des expressions du mouvement causé où le but est aussi lexicalisé, et peut-être, d'autres expressions du mouvement causé conceptualisé à partir d'une source. De plus, l'expression de la source, comme celle du but, peuvent aussi être implicites. La source est par exemple sous-entendue dans l'emploi des particules *out*, *off* ou *away*, mais aussi dans le sémantisme de certains verbes préfixés en français :

- (140) a- Il faut que je dévisse? (Marie 1 ;11.26)
- b- Tu emmènes la petite poupée (Marie 1 ;0.24)
- c- Tu l'enlèves aussi ? (Marie 1 ;0.24)

Le but peut aussi être sous-entendu, comme en a- ou exprimé par un déictique comme en b- :

- (141)a- Put it in !
- b- Put it in here.

Lorsque nous rassemblons toutes ces stratégies (y compris les formulations implicites), nous trouvons cependant relativement peu d'énoncés encodant la source, et une prédominance de l'expression du but ou du résultat dans les deux langues, comme le montre la figure 59 ci-dessous :

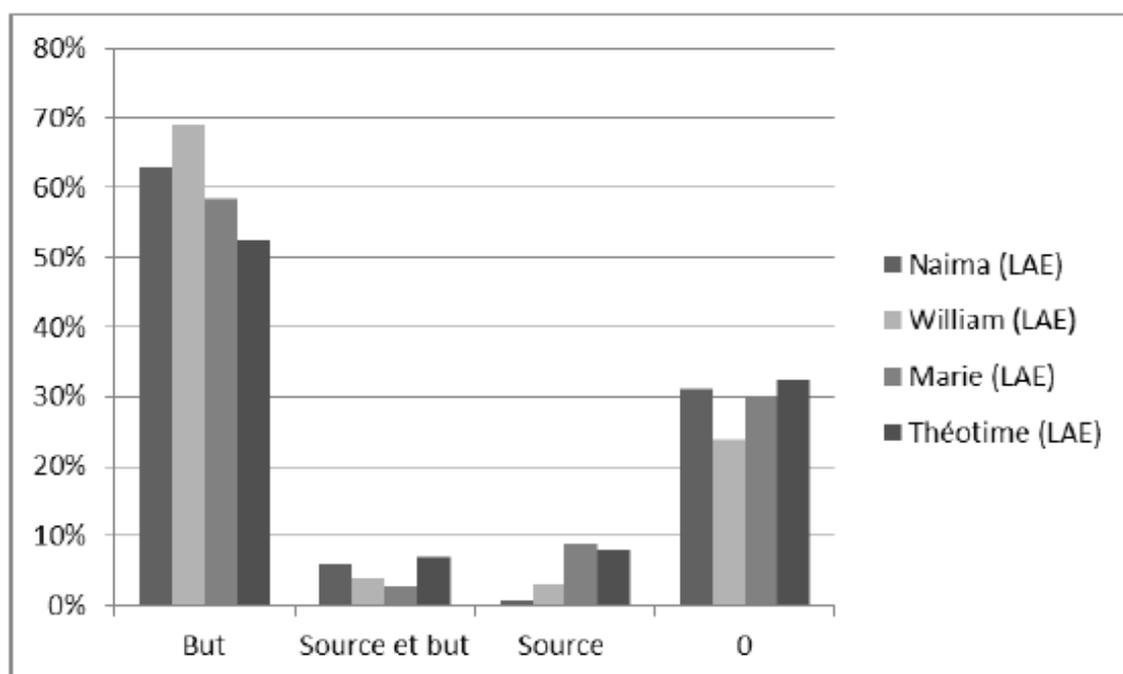


Figure 59 : Pourcentage des énoncés codés exprimant la source et/ou le but (ou aucun des deux)

En définitive, l'analyse des énoncés exprimant le déplacement dans le discours adressé à l'enfant, montre bien l'impact du type d'événement sur le choix de stratégies d'encodage chez les mères (Gullberg et al. 2008; Hickmann 2006; Hickmann et al. 2009). *Grimper* sera par exemple choisi pour dire le mouvement vers le haut dans des circonstances particulières (Gullberg et al. 2008: 216f; Hickmann 2006: 290ff; Hickmann et al. 2009b: 715) : dans nos données, il permet en fait de décrire les difficultés que rencontre le petit enfant qui entreprend de se déplacer vers un lieu plus élevé, comme une chaise ou des escaliers. Ce verbe pourtant d'un usage assez marqué en français est ainsi relativement courant dans le discours adressé à l'enfant. Nous avons ainsi montré que l'encodage du fond était plus fréquent dans l'expression du mouvement causé, en particulier en français qui dispose d'une option expressive supplémentaire. Les moyens langagiers contraignent eux aussi l'expression du déplacement et peuvent conduire les locuteurs anglophones à exprimer davantage d'événements sous l'angle du déplacement volontaire, alors que les locuteurs français disposent à l'évidence de ressources plus importantes pour l'expression du mouvement causé.

Enfin, et quel que soit le type d'événement, nous avons repéré une légère sur représentation de la manière en anglais, une préférence pour la construction de l'expression du déplacement autour d'un repère statique en français, et une priorité du but ou du résultat dans le discours adressé à l'enfant, quelle que soit la langue.

Or, on sait que cette complexité ne se met en place que progressivement chez les plus jeunes enfants, qui utiliseront par exemple *monter* ou *up* avant d'avoir recours à des verbes plus spécifiques. Nous présentons dans ce qui suit les résultats de notre codage des premières formes d'expression du déplacement chez William, Naima, Marie et Théotime, et comparons les premières stratégies d'encodage observées aux régularités rencontrées dans le discours adressé à l'enfant.

### 3.2. Remarques sur l'acquisition de l'expression du déplacement en français et en anglais

---

Les données que nous analysons ici peuvent sembler ne présenter aucune complexité, c'est en tout cas ce que suggèrent peut-être les énoncés ci-dessous :

(142) Naima (0;11.28), alors que sa mère est sur le point de l'installer par terre : Down !

(143) William (1;4.10) en s'asseyant : Sit.

(144) Marie (1;2.28), en manipulant le bras de la caméra : a@fs tou(r)ne.

(145) Théotime (0 ;11.17), après avoir mis un bonhomme dans sa maison en jouet : Caché !

Pourtant (cf. chapitre I), nous leur faisons crédit de la plus grande richesse possible : chacun des énoncés codés a été considéré comme (agencement de) marqueur(s) d'opérations complexes, témoignant toujours de choix énonciatifs.

Nous analysons ici les marqueurs utilisés (seuls puis en combinaison) pour faire référence au déplacement. L'analyse des productions de chaque enfant, puis les confrontations interindividuelles, permettront de faire ressortir des options privilégiées, dont nous interrogerons le lien avec le discours adressé à l'enfant, mais aussi avec le type d'événement désigné. L'objet de cette dernière section est donc de caractériser les premiers termes utilisés puis la façon dont ils entrent dans de premières constructions à deux ou trois termes.

#### 3.2.1. Premières formes, premières constructions

L'objet de cette section n'est pas de proposer un inventaire structuré des constructions utilisées, mais plutôt d'établir des comparaisons sur certains points repérés dans la littérature, et dans notre analyse du discours adressé à l'enfant. On peut cependant considérer, pour commencer, les constructions isolées par Slobin & ses collaborateurs (sous presse) pour les événements liés au mouvement causé impliquant le placement d'un objet, en espagnol (langue à cadre verbal) et en anglais (langue à satellites). Nous indiquons, dans la colonne de droite, les composantes sémantiques que nous aurions codées pour les verbes (V) et/ou satellites (S), et nous ajoutons entre parenthèses une indication sur l'encodage éventuel de la figure et/ou du fond, cette fois-ci sans considération pour le *locus* de l'information :

LANGUE	CONSTRUCTIONS	COMPOSANTES SEMANTIQUES
Espagnol	Je le mets ( <i>pongo ése</i> )	V : Mouvement Cause (+Figure)
	Mets-le ( <i>mételo</i> )	V : Mouvement Cause (+Figure)
	Mets-le là ( <i>pónga-lo aquí</i> )	V : Mouvement Cause S : Localisation (+Figure)
Anglais	<i>in</i>	S : Localisation / Trajectoire
	<i>bead in</i>	S : Localisation / Trajectoire (+Figure)
	<i>in mouth</i>	S : Localisation / Trajectoire (+Fond)
	<i>pour in</i>	V : Mouvement Cause Manière S : Localisation
	<i>put table</i>	V : Mouvement Cause S : Localisation (+Fond)

Figure 60 : Constructions préférées par les enfants dans une langue à cadre verbal et une langue à satellites (adapté de Slobin et al., sous presse).

Les enfants anglophones semblent partir d'un satellite ou d'un verbe pour élaborer ces constructions, alors que les hispanophones partent toujours d'un verbe. D'autre part, on ne retrouve pas, semble-t-il, la tendance des langues à cadre verbal à encoder plutôt le fond (ici appelé but, mais aussi deixis dans l'exemple issu des données espagnoles) alors que les langues à satellites encoderaient préférentiellement la figure. La question se pose alors de savoir si cette distribution est propre à un type d'événement ou si elle est un effet du discours adressé à l'enfant, quelle que soit la conceptualisation du déplacement.

S'il s'agit d'une tendance générale, une vue d'ensemble des différents moyens linguistiques utilisés par nos quatre enfants, sur toute de la période observée (soit depuis les premiers enregistrements et jusqu'à une LME de 2) qui correspond aux débuts du langage, fera ressortir une proportion plus importante de satellites chez les enfants anglophones, et de verbes chez les francophones :

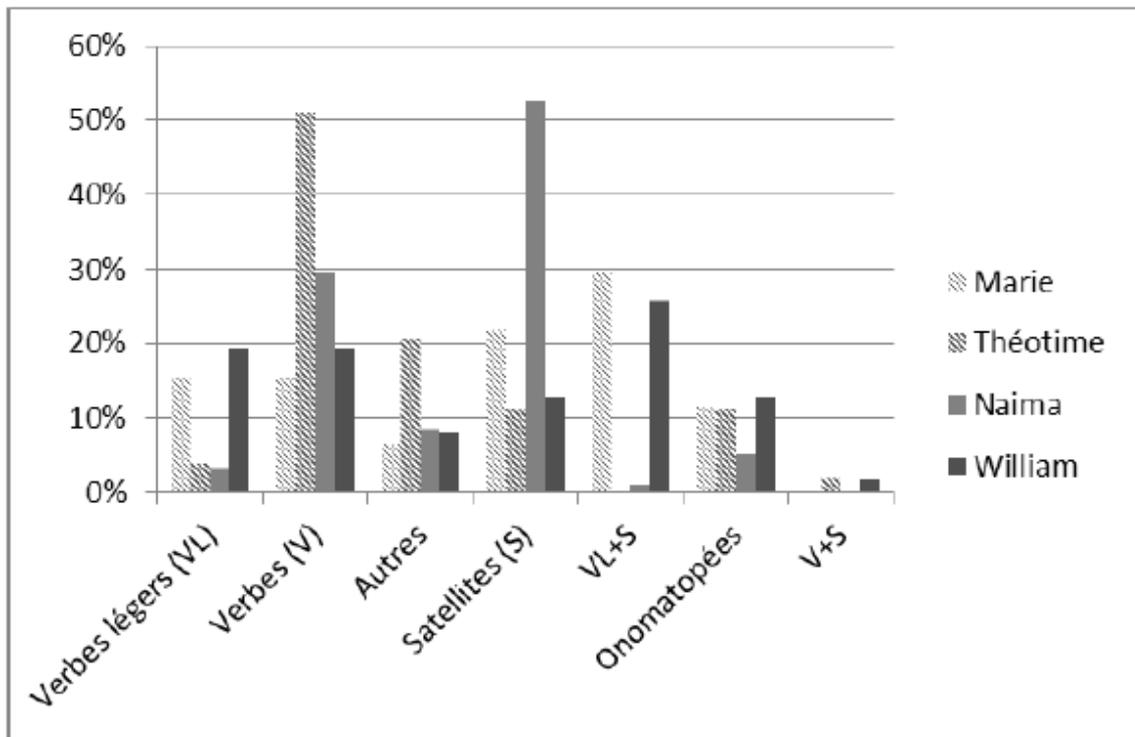


Figure 61 : Répartition des énoncés produits en fonction des moyens linguistiques utilisés.

On voit qu'en fait, la répartition marque surtout par ses disparités, et suggère plutôt l'existence de stratégies différentes : l'un des deux enfants francophones (Théotime) a le plus souvent recours à des verbes seuls, à propos desquels on remarquera que la plupart ne sont pas des verbes légers, et l'une des deux enfants anglophones (Naima) a fait un usage très fréquent des satellites, cependant que les combinaisons de ceux-ci avec des verbes restent très marginales. Mais bien que locuteurs de langues différentes, Marie & William semblent plus comparables : ils utilisent davantage de verbes légers, qu'ils combinent aussi avec des satellites, mais ils ont aussi recours à d'autres verbes seuls en proportion comparable. Ils se conforment ainsi d'avantage aux tendances générales décrites dans la littérature, et dont nous avons dit qu'elles pourraient bien désigner des tendances générales, indépendantes de la langue que l'enfant acquiert.

Pour expliquer ces similitudes, ainsi que les différences entre les deux premiers enfants (qui témoigneraient, elles, de l'impact de langues typologiquement différentes), il faut envisager que la répartition puisse être au moins en partie liée à l'évocation d'événements différents. Considérons à présent la façon dont se répartissent les types d'événements envisagés par les quatre enfants :

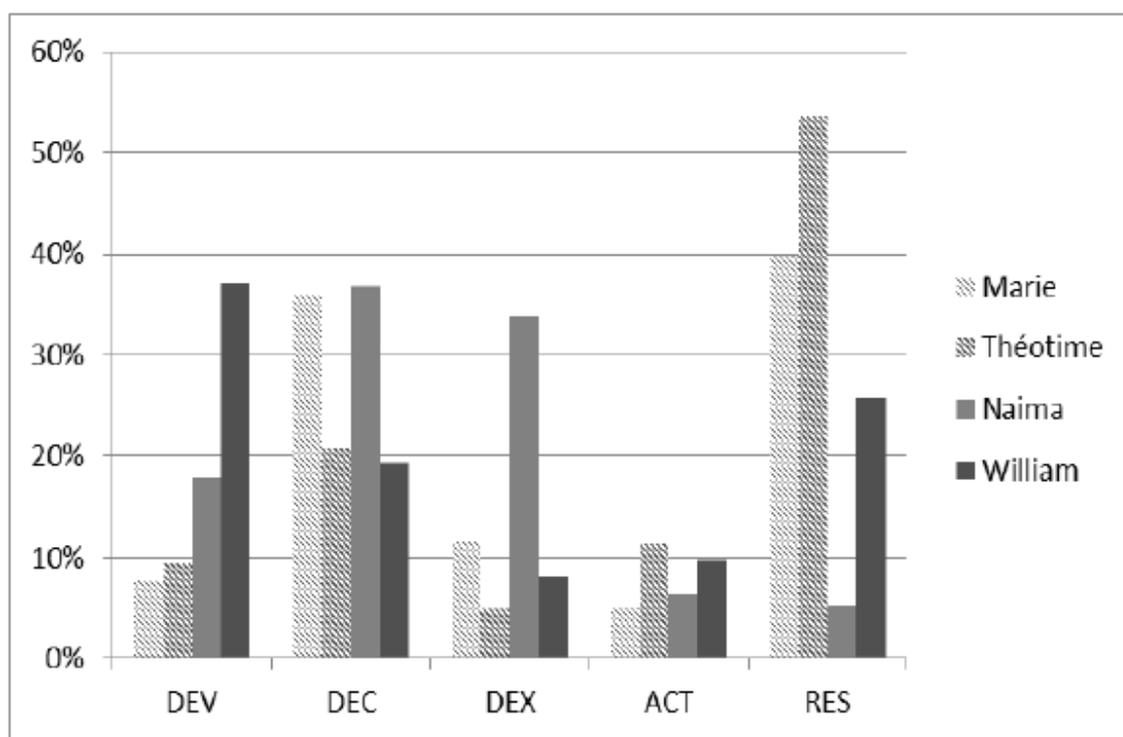


Figure 62 : Répartition des énoncés exprimant le déplacement (volontaire, causé ou indéterminé), l'activité et le résultat

Pour exprimer le déplacement volontaire, William utilise surtout des verbes légers (les plus fréquents sont *come*, *go*, et *fall*), dont plus de la moitié sont combinés avec des satellites (principalement *up*, *down*, *in* et *away*), mais il a aussi d'autres verbes comme *run*.

Chez les trois autres enfants, le déplacement causé est plus fréquemment exprimé que le déplacement volontaire : chez Marie, une large part des énoncés codés contiennent le verbe léger *mettre*, dont on remarque qu'il est fréquemment utilisé avec un satellite ; alors que Théotime utilise préférentiellement d'autres verbes comme *appuyer*, *enlever*, *fermer*, tout comme Naima, qui utilise, en plus, les particules *in* et *off* dans des holophrases.

L'autre différence marquante est la large part d'énoncés exprimant le résultat seul chez les enfants francophones : il apparaît que ces énoncés sont bien moins représentés chez les enfants anglophones. Il ne faudrait cependant pas en déduire que les anglophones s'intéressent moins au résultat. En fait, ce sont bien souvent les particules qui sont choisies pour insister sur le résultat, et celles-ci expriment conjointement le déplacement, comme dans l'exemple (142) ci-dessus.

Nous avons cependant adopté une définition assez large des satellites, qui efface en partie la spécificité de la langue anglaise, pour permettre la comparaison avec les premières productions des enfants francophones. On remarque alors (cf. supra, figure 61) que Marie utilise davantage de satellites que William. Faut-il y voir l'illustration d'une tendance générale ?

### 3.2.2. Au commencement étaient les satellites ?

Des travaux antérieurs sur l'acquisition précoce de l'expression du déplacement ont montré que les enfants français faisaient un usage des satellites assez proche de celui des anglophones (Hickman & Hendricks, 2006) : un tel constat suggère qu'ils mettent en œuvre des stratégies en partie indépendantes de la langue qui leur est adressée. Nous avons

donc prêté une attention particulière à ces satellites, pour en déterminer non seulement l'importance relative mais aussi la valeur sémantique, puisque le contenu de cette catégorie est susceptible de varier d'une langue à l'autre.

### La part des premiers satellites

La répartition des énoncés contenant des satellites suggère tout de même que les enfants francophones y aient recours moins systématiquement : la comparaison des productions de Marie et de Théotime révèle notamment un impact du type de verbes utilisés, et c'est en fait l'usage fréquent du verbe *mettre* par Marie qui explique la part importante des satellites repérés.

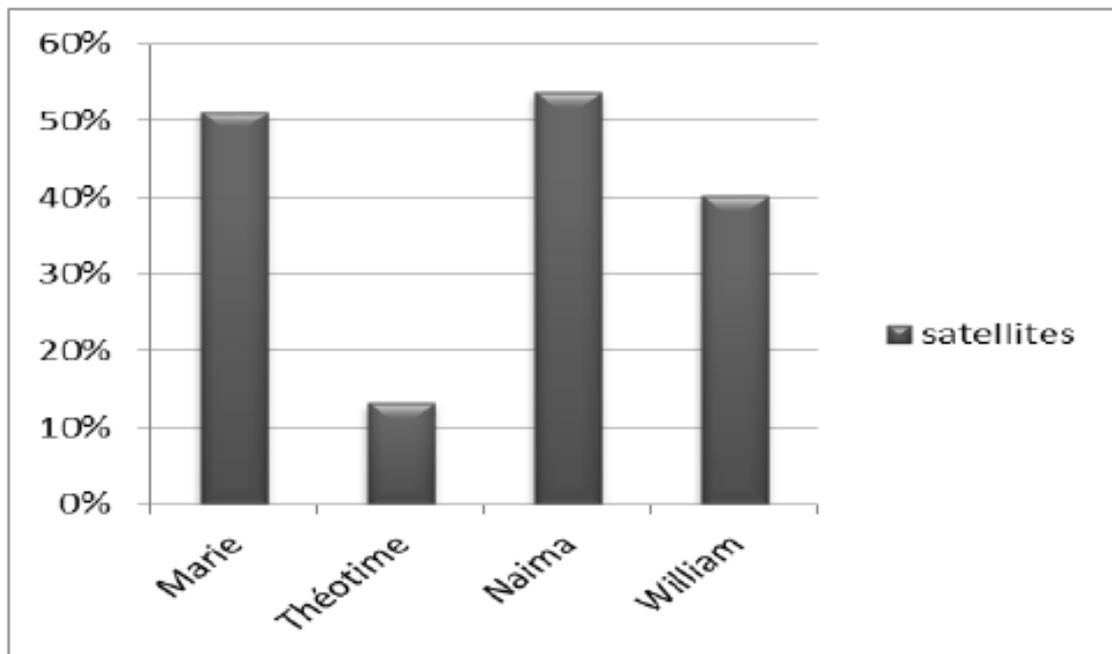


Figure 63 : Part des énoncés contenant des satellites.

Ce constat implique aussi que les satellites produits par les enfants francophones soient plutôt des marqueurs de localisation (au point d'arrivée du déplacement causé). Or si l'inventaire des marqueurs est différent (les principaux satellites sont *là*, *ici*, avec quelques syntagmes prépositionnels en *dans* et *à* en français), il n'est pas certain que les enfants francophones parlent plus de localisation statique que les anglophones.

### Premiers satellites et trajectoires dynamiques

Nous avons remarqué que certaines prépositions contenaient une « présupposition de mouvement » (Hersovits, 1982 ; Vandeloise, 1987b), susceptible d'être actualisée en discours. Cependant, nous avons vu aussi que les prépositions et particules adultes, en français comme en anglais, n'exprimaient que rarement une trajectoire dynamique. Or dans les énoncés holophrastiques de jeunes enfants qui ne retiennent que la préposition, cette même présupposition de mouvement joue à plein. Par exemple lorsque Marie manipule des poupées russes et dit *dans* en essayant de faire entrer l'une dans l'autre, ou quand Naima dit *down* en regardant tomber les biscuits qu'elle jette de sa chaise haute.

Nous avons vu que *dans* exprimait aussi la localisation concrète, et il est remarquable, d'autre part, que les premiers usages spatiaux de *à* marquent plutôt la cible du déplacement,

en plus d'un ensemble d'autres dimensions. La préposition *à*, dont nous avons dit (chapitre II, 3.2.2) qu'elle était parmi les premières acquises, dans des contextes où l'enfant revendique la possession d'un objet, ou veut à son tour prendre part à un jeu ou une activité, est en fait utilisée sensiblement plus tard que *dans* pour exprimer le déplacement. Et peut-être est-ce alors justement la présupposition de mouvement qui motive son usage, tandis que *dans* ne fonctionnera plus, à terme, que pour dire la localisation statique. C'est en tout cas ce que suggère l'hésitation de Marie dans l'exemple ci-dessous :

Marie (2;5.17) regarde son biberon puis l'approche de sa poupée.

Marie: euh doit dormir dans mes bras après doit dormir à la poussette.

La mère: à la poussette?

Marie: oui à la poussette.

(Marie prend le biberon et le pose dans sa valise.)

La mère: dans la poussette?

Marie: dans la poussette oui.

### Séquence 28 : Marie hésite entre deux prépositions

L'écart bien relevé par la mère de l'enfant, entre l'énoncé proposé par Marie et l'usage, suggère que Marie effectue une distinction que la langue française a tendance à effacer : la poussette constitue certes la destination du déplacement de la poupée, mais celui-ci est sous-entendu au profit de l'expression d'une activité (*dormir*) et le syntagme prépositionnel construit un repère spatial qui neutralise la trajectoire (Khalifa, 2009, cité au chapitre I, 2.2.5). L'hésitation, cependant, persiste encore chez Marie vers la fin de nos enregistrements, comme le montre l'exemple suivant :

(146) Marie (2;10.25)<sup>58</sup> : on va aller dans le travail

En réalité, nous l'avons vu, les différences d'usage entre *dans* et *à* sont pour le moins subtiles, et c'est bien plutôt le verbe qui porte l'information sémantique liée au mouvement. La préposition *dans* entre elle aussi en colocation régulière avec des verbes de mouvement, et l'on peut très bien dire :

(147) On va aller dans la voiture

(148) On va aller dans la poussette

(149) On va aller dans ton bureau

Il n'est donc pas étonnant qu'une distinction du couple *à* / *dans* sur la base du mouvement ne soit pas robuste, et que l'alternance ne se construise que progressivement. Ce qui manque à l'enfant ici, c'est plutôt une notion du degré d'abstraction supplémentaire qui caractérise le syntagme nominal, et empêche de concevoir le *travail* comme contenant. Dans ces premiers exemples issus de l'observation d'une seule enfant francophone, comme dans l'ensemble des exemples ci-dessous, il apparaît que les enfants ne font pas de distinction entre les usages statiques et dynamiques de prépositions ou de particules.

(150) Théotime (2;03.09): Tu vas à la gare ?

(151) Théotime (2;03.09) : C'est à Chaley.

(152) Théotime (2;03.09) : Voulais (em)mener à Lyon moi.

(153) La mère : Ah il était là le gros tunnel que tu cherchais.

<sup>58</sup> Nous ajoutons cette occurrence à titre d'illustration, même si elle n'a pas été prise en compte dans les analyses quantitatives.

Théotime (2;03.09) : Non est ...Est dedans, dans ma chambre.

(154) La mère :On va l'amener dans la chambre.

Théotime (2;03.09) : Pas l'amener dans la chambre.

(155) Théotime (2;04.23<sup>59</sup>): Allez vite, dans... Dans le tapis.

Cette particularité remarquable permet, du même coup, de comprendre l'usage d'une particule directionnelle : *from*, dans un contexte statif pour signaler la source en anglais, ainsi que l'illustrent bien les exemples de Clark & Carpenter (1989) que nous citons en introduction (p.5).

Au sein de cette relative indistinction, cependant, il se pourrait bien que pour l'enfant, ces marqueurs soient d'abord dynamiques, et que les usages statiques soient construits dans un second temps. Nous avons en effet repéré davantage d'usages des particules directionnelles ainsi que de premières prépositions spatiales dans des situations dynamiques, quelle que soit la langue. Une telle proposition repose cependant, ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre précédent, sur une interprétation qui même si elle s'appuie sur des indices situationnels et sur le discours adressé à l'enfant, est toujours sujette à caution. Rien ne permet en effet d'affirmer pour sûr que l'enfant parle de mouvement lorsqu'il utilise les marqueurs en question. Surtout, si les satellites français semblent avoir des usages dynamiques, ils n'en viennent pas pour autant à exprimer la trajectoire, à la différence des marqueurs anglais. Mais la différence la plus marquée entre les deux langues devrait cependant se faire jour dans l'expression de la manière : on peut notamment se demander si les enfants francophones auront, comme leurs mères, recours à davantage de formes créatives, ou « non canoniques ».

### 3.2.3. Expressions non canoniques de la manière ?

La définition en extension que propose Cardini (2008) le montre bien : la manière de mouvement désigne en fait tout ce qui est saillant dans un événement spatial depuis les trajectoires non linéaires jusqu'à la qualité particulière du mouvement ou les expressions émotionnelles qui l'accompagnent. Et nous avons vu que dans le discours adressé à l'enfant, celle-ci était en fait relativement saillante dans les deux langues, les mères francophones mettant en place des stratégies que nous avons qualifiées de compensatoires.

Par conséquent, la saillance de la manière, qui figure au rang des différences les plus marquées entre le français et l'anglais, n'est peut-être pas aussi inégalement distribuée dans les premières productions que dans le récit d'enfants plus âgés. Slobin (2000 : 109) cite cependant 18 verbes relevés dans les productions d'une enfant américaine de trois ans, dont certains n'auront probablement pas d'équivalent dans le vocabulaire d'un enfant francophone dont les productions langagières seraient par ailleurs comparables : « *boom, bump, climb, crawl, creep, dive, fall, flop, jump, run, ski, skid, sled, slide, slip, swim, tumble, walk.* ». Cet inventaire suggère que les enfants anglophones mettent en place plus tôt un inventaire varié de verbes exprimant la manière de mouvement, qui leur permettront aussi d'exprimer conjointement manière et trajectoire (en ajoutant une particule ou un syntagme prépositionnel). Les enfants francophones, eux, omettraient fréquemment ce type d'information et se focalisent sur la trajectoire, du moins dans l'expression du déplacement (Hickmann, 2003 ; Hickmann, 2006 ; Hickmann & Hendricks, 2006 ; Hickmann, Hendricks & Champaud, 2008).

<sup>59</sup> Nous ajoutons cette occurrence même si elle n'a pas été prise en compte dans les analyses quantitatives.

La répartition observée dans les productions de nos quatre enfants ne fait pas ressortir de différence significative, mais s'apparente à celle qui s'illustre dans les énoncés des mères, comme le montre la figure ci-dessous :

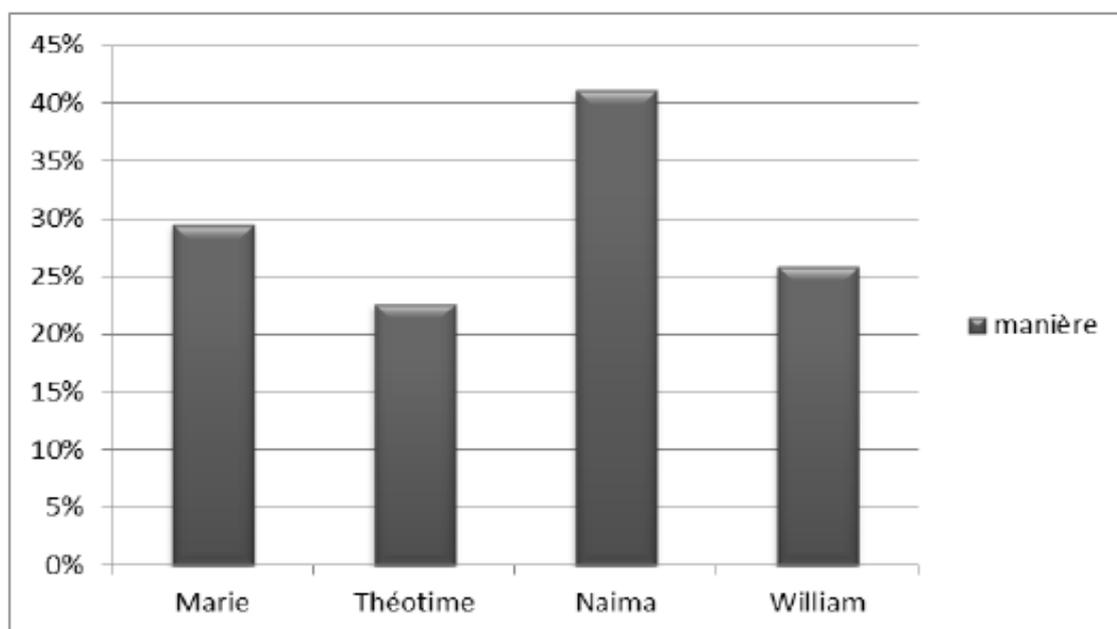


Figure 64 : Part des énoncés exprimant la manière.

En moyenne, 33% des énoncés des enfants anglophones expriment la manière, contre 26% chez les francophones : c'est un peu moins que les proportions trouvées chez les mères (38% et 33%, respectivement), sans pour autant que l'on observe d'écart significatif entre ces moyennes<sup>60</sup>.

Il existe cependant, nous l'avons dit, d'autres moyens de faire référence à la qualité d'un mouvement, à commencer par les onomatopées, mais aussi et peut-être surtout chez l'enfant, les gestes mimétiques, qui peuvent permettre d'insister sur la manière et/ou sur la trajectoire. Or Gullberg, Hickmann et Hendricks (2008) ont montré que les gestes des enfants francophones de quatre et six ans étaient moins co-expressifs que ceux des adultes, et que les enfants exprimaient davantage la manière de mouvement par ce biais. Ainsi lorsque les gestes ajoutent une information qui n'est pas exprimée verbalement (gestes dits « supplémentaires », Volterra et al., 2004), ceux des enfants de quatre ans expriment bien plus la manière que la trajectoire, alors qu'on ne retrouve plus une telle prédominance chez les enfants de six ans, et que les gestes adultes expriment presque invariablement la trajectoire. Cette évolution va bien dans le sens des travaux antérieurs (Mc Neill, 2000 ; Kita & Ozyuezk, 2003) qui ont montré que les locuteurs produisaient des gestes en fonction de la langue parlée, et que par conséquent un locuteur anglophone produira plus de gestes (souvent co-expressifs ou « complémentaires ») exprimant la manière qu'un francophone. Mais la divergence que ces travaux font apparaître entre les premières manifestations gestuelles et les caractéristiques de la langue adressée suggère que l'enfant s'intéresse d'abord à la manière de mouvement quelle que soit la langue qu'on lui adresse. Le choix d'une modalité différente n'est cependant pas neutre. Ainsi la co-expressivité gestes-mots remarquée chez les enfants de quatre ans, qui produisent par exemple des gestes

<sup>60</sup> Nous avons fait un test t pour nous en assurer –cependant, l'échantillon étant assez peu important, il n'est probablement pas étonnant que le test ne fasse pas ressortir de différence.

mimétiques avec le verbe grimper, pourrait impliquer que les gestes soient utilisés à d'autres fins que la parole, et notamment qu'ils fassent le lien avec les propriétés perceptuelles des événements qu'ils décrivent (Gullberg et al. 2008). Il en va de même des mimes et onomatopées, dont nous avons vu qu'ils se situaient à l'articulation des préférences attentionnelles du jeune enfant et des premiers développements langagiers. Toutes ces manifestations multimodales constituent des formes non canoniques d'expression de la manière de mouvement qui, nous semble-t-il, intéressent au plus haut point le développement précoce. Nous avons vu qu'elles étaient en proportion plus importantes chez les mères francophones, et ici encore, on observe une différence de proportion semblable chez les enfants :

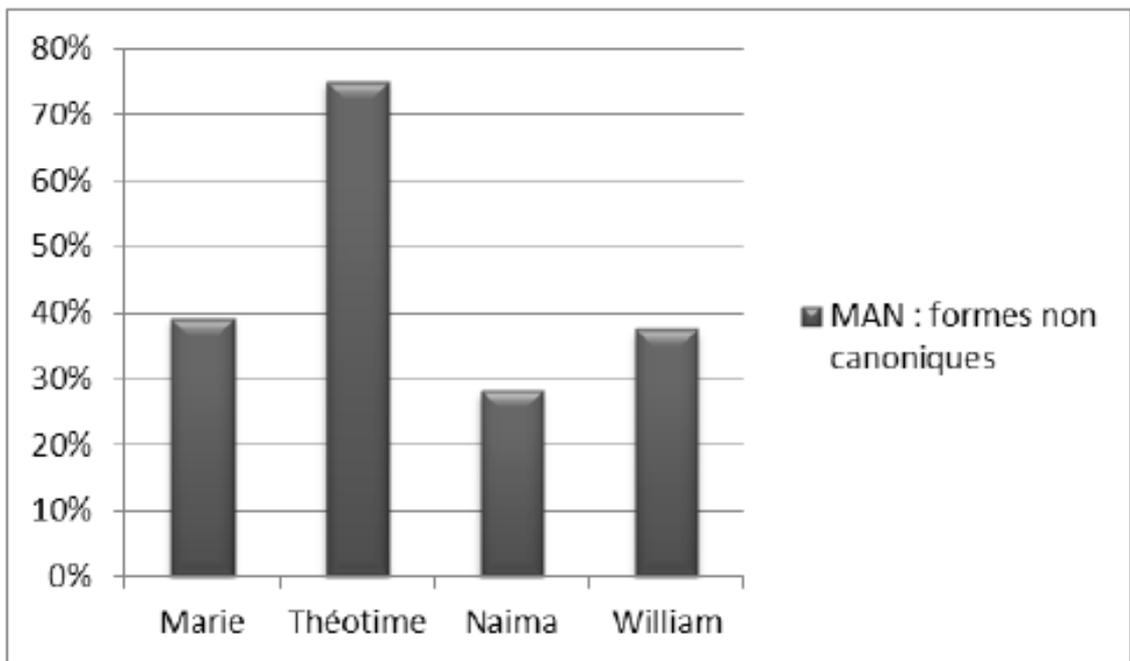


Figure 65 : Expressions non canoniques de la manière, en pourcentage du nombre total d'énoncés codés exprimant la manière.

Mais en dépit de nos attentes, les gestes mimétiques sont en proportion très faible, et la grande majorité des occurrences repérées ici sont en fait composées d'onomatopées. Cependant, le geste peut effectivement se substituer aux moyens linguistiques conventionnels lorsque ceux-ci font défaut : c'est par exemple le cas dans un épisode que nous avons déjà cité, au cours duquel Théotime tente de décrire le mouvement de la pelle mécanique (ci-dessus, séquence 23). Peu de temps après, Théotime (2;0.14) produit une nouvelle description du phénomène :

(156) Attaque la terre comme ça (et il dessine avec le doigt la trajectoire sur la fenêtre<sup>61</sup>).

Il étoffe la première occurrence que nous citons dans la séquence 23 ci-dessus, à l'aide d'un verbe, qui donne une description ponctuelle du mouvement, ainsi qu'une référence vague à la manière : l'expression de celle-ci reste cependant l'apanage du geste. Et si nos données ne permettent pas de le montrer, on peut supposer qu'il en aille plus souvent ainsi chez le jeune enfant de langue française.

<sup>61</sup> Peut-être faut-il préciser qu'il s'agit d'une trajectoire complexe, avec des va-et-vient : c'est pour cela qu'elle figure pour nous au rang des expressions de la manière de mouvement.

### 3.2.4. Figures et fonds

Dernière différence repérée dans la littérature, mais qui ne se confirme pas dans notre codage du discours adressé à l'enfant : une plus grande saillance de la figure en anglais, et du fond en français. Il se peut cependant que les enfants soient sensibles à cette différence avérée quoique non patente dans notre échantillon.

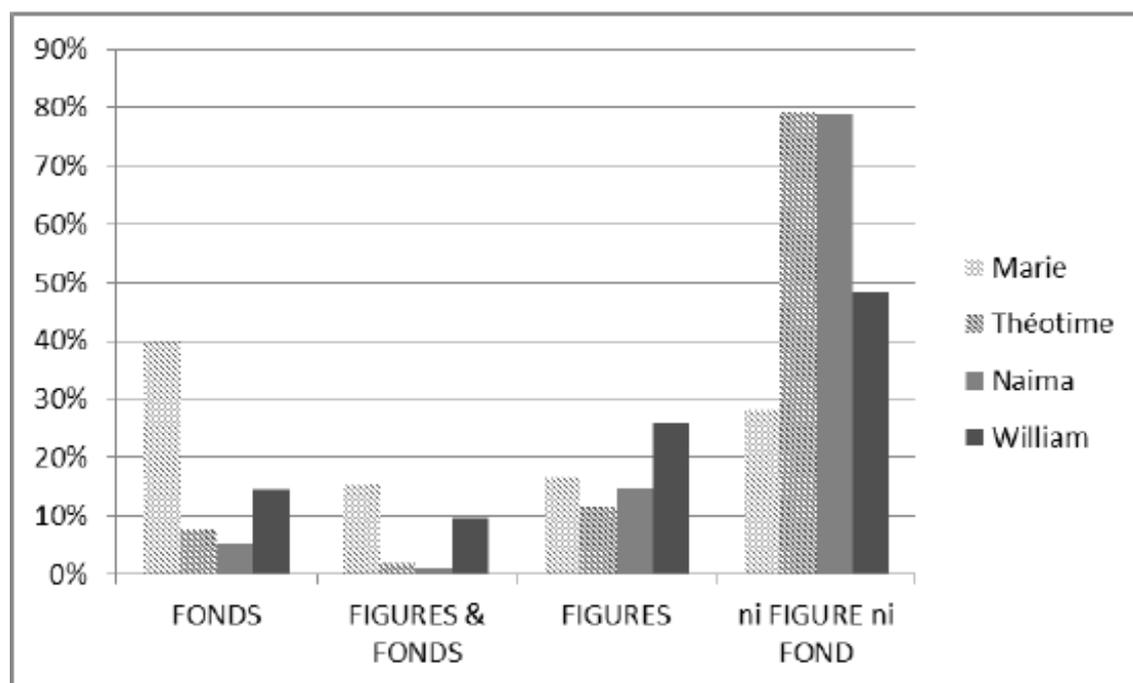


Figure 66 : Part des énoncés exprimant la figure et/ ou le fond, ou omettant ces deux composantes.

Ici encore, ce sont Marie et William qui suivent les tendances suggérées dans la littérature : la première exprimant préférentiellement le fond, le second la figure. On note cependant une préférence de tous les enfants pour l'omission de ces informations, qui sont en effet rarement mentionnées dans les premières constructions. L'enfant pourra cependant choisir d'exprimer le seul fond, par exemple, lorsque celui-ci est saillant :

(157) Théotime (2;0.14), arrive dans la cuisine après avoir fait semblant de balayer : à poubelle.

Il est probable que la prise en compte de la figure et du fond soit d'abord liée à la structure informationnelle : Smiley & Huttenlocher (1995 : 44) ont ainsi remarqué que les enfants commencent par omettre l'information ancienne ou que l'on peut déduire du contexte :

***"Spatial terms for existing locations of objects are almost nonexistent in children in single word period (1% of uses of the four terms) / only 4 to 14% in mothers ». De même pour les autres êtres animés, qui constitueront les figures dans l'expression du déplacement volontaire : Bloom (1991 : 57) a noté que l'enfant commençait à se mentionner comme seul agent<sup>62</sup>, ou possesseur, les autres personnes ne l'étant pas tant que la LME est inférieure à 2 mots.***

<sup>62</sup> Et on peut supposer que ce sera dans des contextes où l'enfant veut marquer une agentivité forte, cf. Morgenstern, 2006.

## 4. Conclusion

Au terme de ce parcours, nous avons semble-t-il observé plus de similitudes entre les locuteurs du français et de l'anglais que de différences véritablement marquées. Nous espérons cependant avoir fait ressortir certains traits saillants, qui montrent une prise en compte progressive des contraintes propres à la langue. Ainsi par exemple dans l'expression de la manière de mouvement, où l'on observe à la fois des similitudes répondant à des contraintes générales (recours au symbolisme sonore qui permet une économie de moyens) et des différences confirmant l'impact précoce de la saillance de la manière en anglais. De même, si les premiers satellites regroupent dans les deux langues des marqueurs bien repérés par les enfants pour l'expression de la localisation, statique ou dynamique, la spécificité des premiers satellites de la langue anglaise leur permet d'emblée d'exprimer différents types d'événements et explique qu'ils soient en proportion globalement supérieure chez les enfants anglophones.

Dans notre recherche des différences que pourraient induire des langues typologiquement différentes, et des correspondances ou divergences entre les premières productions de l'enfant et le discours qui lui est adressé, nous avons dû laisser de côté certaines tendances générales, au premier rang desquelles se trouve probablement la distinction entre référents animés et inanimés. Nous avons par exemple vu au chapitre I qu'il existait des différences dans la compréhension précoce du déplacement volontaire et du déplacement causé : le mouvement spontané, celui des êtres animés, serait compris comme orienté vers un but (Gelman 2002 : 80 ; voir aussi Woodward, 1998 ; Lakusta, 2005), alors que celui des inanimés serait nécessairement envisagé comme mouvement causé (Mandler 1992 : 278). Notre codage ne permet pas de prendre en compte ces différences, qui auraient certainement apporté un éclairage intéressant sur la conceptualisation de ces deux types d'événements.

## Résumé

Nous partons ici d'une confrontation des acquis de la typologie sémantique avec nos données d'acquisition du langage, qui présentent des particularités remarquables, afin de souligner l'importance des contextes de production et la possibilité de variations reflétant des choix énonciatifs différents. Et si nos analyses tiennent compte des résultats de la typologie sémantique et en reprennent les outils, elles y ajoutent cependant une prise en compte du « contexte discursif » (Morgenstern, 2006) qui s'impose si l'on veut tenir compte de la spécificité des suivis longitudinaux, mais aussi rendre compte des productions langagières dans toute leur richesse.

Ce chapitre se donne donc pour référence le discours adressé à l'enfant, dont l'analyse permet de faire ressortir des caractéristiques communes aux deux langues, ainsi que des points de contraste. On observe une légère prédominance de l'expression de la manière en anglais, par comparaison aux productions françaises, qui ont cependant recours aussi à des formes non canoniques souvent oubliées dans la littérature. L'importance des verbes légers est commune aux productions des quatre mères observées ici, même si elle fait ressortir aussi des styles conversationnels différents. Dans l'expression de la figure et du fond, les productions des mères francophones et anglophones sont également assez semblables, mais on remarque une tendance des premières à insister davantage sur le fond.

L'analyse des premières productions de nos quatre enfants donne des résultats moins uniformes, et fait donc davantage ressortir les différences interindividuelles. Si Marie et William se conforment assez bien aux tendances déjà décrites, nos analyses font ressortir la spécificité des premières productions de Théotime et Naima, qui utilisent d'emblée des moyens linguistiques plus diversifiés. Il faut cependant envisager qu'une partie au moins des différences observées soient induites par le contexte : nous avons vu par exemple que Marie exprimait plus fréquemment le mouvement causé, et que la caractérisation de ses productions était fortement influencée par la présence de nombreux énoncés avec le verbe *mettre*. Or ceux-ci répondent à des contraintes propres : en particulier la mention plus fréquente (sinon obligatoire) du fond, qui explique que Marie utilise davantage de satellites.

# Chapitre IV : *Up* et l'acquisition des prédicats complexes Au-delà de l'explication typologique



La mère de William dit : « You finished all that juice up, huh? »

## 1. Introduction

Nous avons, à dessein, limité jusqu'ici la portée de nos analyses aux seules productions langagières se rapportant au mouvement puis au déplacement concret. Ce faisant, nous avons remarqué à plusieurs reprises que les marqueurs utilisés n'avaient pas uniquement des valeurs spatiales. L'objet de ce chapitre est d'analyser le développement d'un des premiers marqueurs utilisés par les enfants anglophones dans l'expression du déplacement, pour voir comment s'articulent les différents effets de sens, et comment l'enfant acquiert les prédicats complexes, qui bien souvent n'ont pas une valeur spatiale.

*Up* est un marqueur spatial (directionnel) mais aussi et peut-être avant tout aspectuel: Cadiot (2002:10) le décrit par exemple comme marqueur d'accompli. Cependant, ainsi que

nous l'avons montré (chapitre III, 3.1.2), l'éventuelle antériorité ou primauté de l'un de ces emplois est bien difficile à isoler clairement des premiers usages observés en situation écologique, dans des suivis longitudinaux (voir aussi Zlatev, 2003) peut-être en partie parce que ceux-ci ne nous offrent qu'une fenêtre d'observation limitée sur les productions langagières de l'enfant (Tomasello & Stahl, 2004). Peut-être aussi et surtout parce que les locuteurs eux-mêmes n'ont pas conscience de l'antériorité ou de la primauté d'un effet de sens :

**« Speakers generally don't know which of related senses is original » (Lindner, 1981:47)**

Ce sont en tout cas les problèmes de catégorisation que posent les premiers emplois de « particules » comme *up*, qui justifient la démarche de ce dernier chapitre, où nous partons du marqueur et analysons l'évolution de ses usages, sans suggérer *a priori* qu'elle suive l'évolution du langage, de la trajectoire à l'accompli. L'acquisition de ce petit mot pose en fait deux types de problèmes : comment caractériser ses premières valeurs, et l'évolution de celles-ci, d'une part, et comment expliquer l'ordre d'acquisition des constructions où *up* intégré dans un verbe à particule, mais apparaît d'abord en fin d'énoncé, comme dans l'exemple (158) b- ci-dessous :

(158) a- You finished up all that juice.

b- You finished all that juice up.

Ce second problème nous invite à reconsidérer le lien entre ordre d'acquisition et complexité formelle :

**“Although there is a rough correlation between formal complexity in the grammar and order of acquisition by children, there are also many exceptions.” (Bates & MacWhinney, 1979 : 209).**

En effet, qu'il s'agisse ou non d'une exception à une corrélation fréquemment observée ne suffit pas à expliquer la préférence des enfants pour le placement de la particule en fin d'énoncé. Peut-être faut-il alors repenser la complexité en tenant compte des caractéristiques fonctionnelles des premiers usages du marqueur ?

Nous nous interrogeons ici sur l'existence d'une continuité développementale, ancrée dans les premiers énoncés de l'enfant, où le recours au seul marqueur *up*, étayé de variations intonatives et gestuelles, permet de distinguer une variété d'usages. Existe-t-il un lien entre ces premières constructions multimodales et le développement d'un *up* adverbial, plus ou moins intégré au verbe ? Les verbes à particule se construisent-ils comme un seul et même ensemble ?

Nous verrons comment l'analyse détaillée des données nous ramène à la question de la primauté du spatial, mais que le type d'explication qu'une telle hypothèse peut apporter reste limité. Nous mettrons alors en avant l'importance d'un autre facteur : la prise en compte d'une zone saillante en fin d'énoncé, qui fonctionnerait comme un point d'appui dans l'acquisition de constructions de plus en plus complexes.

## 2. La question du sens de UP: pour une caractérisation « fonctionnelle »

La question du sens des premiers satellites est au cœur de ce travail : nous l'avons rencontrée à plusieurs reprises et sous diverses formes. Car s'il importait peut-être d'abord pour nous de repérer leurs usages spatiaux, directionnels (dont on peut raisonnablement penser qu'il constitue un moyen de faire référence au mouvement en anglais) nous ne voulions pas nous limiter à une caractérisation topologique-géométrique. Nous espérons avoir suffisamment montré les limites d'une telle approche. Reprenons seulement la mise en garde d'Evans (2010 : 218) formulée à propos de l'ensemble des « prépositions spatiales » de la langue anglaise :

***“My purpose in this section is to make the case for a functional characterisation of the ‘spatial’ lexical concept associated with a given preposition. By ‘functional’ I mean the following. To understand how language users employ the core ‘spatial’ lexical concept of a preposition we must also allow for non-spatial parameters which form part of the linguistic content encoded by the lexical concept. The use of the term ‘functional’ is motivated by the observation that such non-spatial parameters are a functional consequence of humanly relevant interactions with the spatio-geometric properties in question. Moreover, the way ‘spatial’ lexical concepts are ordinarily employed by language users would appear to require such a functional understanding if ‘spatial’ lexical concepts are to be correctly interpreted in context.”***

Il est évident qu'un tel point de vue est plus conforme à l'usage, puisqu'en réalité *up*, comme tous les marqueurs spatiaux, ne sera que très rarement employé seulement pour faire référence à des relations spatiales:

***“In fact, we seldom employ prepositions simply to describe a purely spatio-geometric relationship.” (ibid, p.220)***

Et à la différence d'autres travaux en linguistique cognitive, Evans nous invite ici à considérer qu'il n'y a pas de discontinuité entre les emplois spatiaux et leurs extensions métaphoriques. La mise en pratique d'un tel parti pris n'a cependant rien d'évident

## 2.1. Des significations multiples ?

---

Les tentatives de recenser les principaux sens de *up* sont nombreuses dans la littérature, mais elles aboutissent le plus souvent à des inventaires peu structurés (cf. Quayle, 1994), qui s'assimilent peu ou prou à ceux que l'on trouve dans les grammaires et ouvrages de référence (voir par exemple *Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs*, 1997 ou l'ouvrage de Hill, 1968) et dont la visée est descriptive plus qu'explicative. Pour citer l'un des ouvrages les plus exhaustifs, l'*Oxford English Dictionary* donne 143 sens différents de l'adverbe *up* (relevés par Quayle 1994 : 137) que l'on trouve regroupés dans deux entrées différentes, représentant les deux formes qui existaient en vieil anglais (*up* et *uppe*). La première recouvre les sens de mouvement ou direction (soit 7 grandes catégories) et leurs emplois figuratifs ou métaphoriques (16 catégories & leurs subdivisions)<sup>63</sup>. La seconde, les *up* de position, situation dans l'espace (9 catégories) et leurs emplois figuratifs (5 groupes de sens).

Face à ces inventaires interminables, il faut cependant remarquer que le nombre des classes de sens proposées dans des travaux plus analytiques, qui constituent des tentatives

<sup>63</sup> Les emplois avec prépositions sont distingués dans un troisième grand groupe (*up against up till up to etc*)

d'unification, reste étonnamment grand. Dans son étude de 1920, Kennedy tente un premier rassemblement en huit catégories :

1. Sens adverbial directionnel (mouvement vers le haut)
2. Direction métaphorique (add up, call up, trip up),
3. Mouvement vers l'avant (back up, jog up, steam up)
4. Complétude (mouvement jusqu'à un certain point, catch up, connect up)
5. Mise en vedette (act up, pipe up, turn up)
6. Fermeture étanche (bottle up, seal up, hush up, nail up),
7. Assemblage (coil up, scoop up)
8. Perfectivité (qui serait de loin la combinaison la plus commune : up ajoute au verbe l'idée de résultat atteint).

On voit déjà dans cette liste que certains traits sémantiques attribués à *up* caractérisent en réalité les verbes : le plus évident est probablement l'assemblage, relevé par Quayle (1994 : 134), mais il en va de même pour la fermeture, et le transfert du mouvement vertical sur l'axe horizontal dans la troisième catégorie s'explique également par le sémantisme des verbes.

Bolinger (1971 : 99 et sq.) distingue cinq catégories de sens, allant du plus concret au plus abstrait, et du directionnel au perfectif:

- [i] *Primitive directional meaning, literal or metaphorical.*  
[14] He pushed up the windows (pousser vers le haut).  
[15] Turn up the volume (augmenter).
- [ii] *Extended directional meaning (something 'up' is visible).*  
[16] He grew up (grandir).  
[17] They brought up a different argument (soulever).
- [iii] *Perfective meaning as manifested in resultant condition.*  
[18] The ice broke up (craquer).  
[19] He laced up his shoes (lacer).
- [iv] *Perfective in the sense of completion.*  
[20] We can't just give up (abandonner).  
[21] She took up dancing (se mettre à).
- [v] *Perfective in the sense of high intensity.*  
[22] They revved up (emballer le moteur).  
[23] Let's brighten up the colours (aviver).

Figure 67 : Les cinq catégories de sens de *up* définies par Bollinger (1971)

On remarque cependant que le continuum que voulait voir ici Bollinger, qui revisite l'hypothèse localiste en posant le sens directionnel comme premier, dont les autres seraient dérivés, garde la trace d'une dichotomie entre une famille de sens directionnels et d'autres, que Bolinger appelle « perfectifs ». Nous montrons dans ce qui suit qu'il était nécessaire, pour répondre aux questions que nous nous posons ici, de préserver cette dichotomie. L'un des objets de ce chapitre est en effet de voir comment cette distinction se met en place

chez l'enfant, alors même que nous avons repéré dans les premiers usages du marqueur *up* une combinaison des deux valeurs.

## 2.2. Le sens central : primauté ou primarité du spatial ?

---

Les grammaires suggèrent que les verbes à particule aient un double ancrage spatial : ils dériveraient à la fois de verbes de mouvement et de particules directionnelles, comme le suggère cette définition tirée de l'entrée « phrasal verb » du *Concise Oxford Companion to the English Language* :

**“Such composites derive primarily from verbs of movement and action (go, put, take) and adverbial particles of direction and location (up, off, down)” (McArthur, 1998).**

Comme dans l'ouvrage de Bolinger, le sens spatial est donné comme centre organisateur d'où dériveraient les autres usages. Mais ces dérivations désignent la diachronie, et en tant que telles n'existent probablement pas comme principes opératoires dans l'esprit de tout sujet parlant. M-L Groussier (1997) a bien expliqué l'importance de distinguer entre primarité du spatial en diachronie, et une primauté souvent alléguée à tort :

**« Il est évidemment tout à fait exclu de prétendre démontrer que, dans les langues dotées de prépositions, toute expression de relations aux moyen de prépositions soit l'expression de relations spatiales, tout autant que d'attribuer, en synchronie, au sens spatiaux des prépositions, un quelconque rôle dominant : primarité n'est pas primauté. »**

Cette confusion fréquente résulte probablement d'une lecture un peu hâtive de l'interprétation qu'a fait la grammaire cognitive de la primarité du spatial. Il s'agit en réalité de chercher des principes organisateurs plutôt que des usages centraux, et Quayle (1994 :72) a bien montré que ce qui est donné comme le noyau d'un « ensemble flou » (Zadeh, 1965 ; cf. Lakoff, 1987), ou prototype, en linguistique cognitive n'est pas forcément le sens que l'on définit comme « central » en travaillant sur l'usage. Un tel noyau de sens ne bénéficiera pas non plus nécessairement d'une priorité d'acquisition. Il correspondrait plutôt ce que locuteurs donnent comme première définition : le caractère central ainsi défini se situe au niveau notionnel (Culioli, 2000), en diachronie comme dans l'ontogenèse. Il n'est donc pas étonnant que nous ne retrouvions pas une primauté du « sens central », spatial de *up* (déplacement orienté sur l'axe vertical) dans nos suivis longitudinaux, puisque ce que les locuteurs donnent comme première définition ne correspond pas forcément aux usages les plus fréquents dans les enregistrements sur lesquels nous travaillons : les contextes interactionnels mettent en avant, ainsi que nous l'avons montré au chapitre III, le besoin de l'enfant qui veut être porté, et celui-ci prime sur la simple description des mouvements environnants. Et qu'il demande à être porté ou effectue un commentaire sur la chute d'un objet (cette fois-ci avec *down*), l'enfant se focalise certainement au moins autant sur le résultat que sur la trajectoire elle-même. Ce passage d'une trajectoire bornée (Jackendoff, 1990, 1996) ou orientée vers un but (Cappelle & Declerk, 2005) au sens résultatif est l'objet de la section suivante, où nous interrogeons l'idée d'une continuité du spatial à ses extensions présumées.

## 2.3. Trajectoire bornée et sens résultatifs

---

Pour Cadiot (2002), *up* a d'abord une valeur d'accompli : il propose qu'en synchronie, celle-ci prime sur l'expression de la trajectoire. Si la vérification empirique d'une telle proposition semble tout à fait impossible, ou du moins probablement très dépendante du type de données considérées mais aussi d'un choix souvent difficile entre l'une et l'autre valeur, elle appelle cependant au moins deux remarques. Il faut signaler tout d'abord qu'elle correspond en fait à une évolution de la langue anglaise, où l'on trouve en fait les deux valeurs, très tôt : Toupin (2006) a montré que dès le 12<sup>ème</sup> siècle la résultativité ou complétude fait partie du sens de *up*. Et dans une perspective fonctionnelle, on voit bien que l'insistance sur le résultat correspond à un effet de sens attendu : Toupin l'explique en reconstituant une élaboration du message en deux temps :

**« Quoi de plus logique pour l'énonciateur, après avoir constaté l'atteinte d'un résultat ou d'un état résultant, que de diriger l'attention du coénonciateur sur ce résultat ou cet état ? » (ibid).**

Il devient alors bien difficile de décider si l'attention s'est portée sur la trajectoire avant de considérer le résultat, et il semble tout aussi naturel que la saillance du but, dont nous avons montré (au chapitre III) l'importance dans le discours adressé, et pour l'enfant, ait tendance à effacer la dimension concrète, spatiale.

Et il semble bien en effet que ce soit le sens de but ou de résultat qui intéresse en premier les enfants de nos corpus. Les premiers emplois holophrastiques de *up* parlent d'un résultat atteint ou à atteindre. Ils n'excluent cependant pas le sens directionnel, que certaines manifestations gestuelles peuvent par exemple mettre en avant. Nous pensons en fait que l'aspect accompli se construit d'abord à un autre niveau : il s'agirait d'une valeur pragmatique construite en lien avec le « timing » ou moment de production. Un *up* holophrastique prononcé avant une action sera ainsi immédiatement interprété par la mère comme une demande, que l'intonation signale une demande urgente ou une jérémiade. Pour vérifier cette intuition, nous avons codé à part le moment de production, ainsi que la valeur pragmatique de l'énoncé ou acte de langage (cf. infra).

## 2.4. U pet le verbe : deux types de constructions

---

L'ambiguïté que nous venons de repérer n'existe véritablement que pour les énoncés à un terme<sup>64</sup>, mais un autre type de problème se fait jour dès lors que l'on considère l'ensemble des énoncés contenant *up* : en combinaison avec des verbes, deux types de constructions et donc deux ensembles de significations se dégagent, comme le montrent ces exemples issus de nos données :

- (159) a-Did you wanna go up the slide, go down the slide?
- b- Mummy's gonna open up this red.

Le deuxième exemple nous mène sur un terrain que la typologie ne prend pas en compte, étant donné que la particule n'est plus un satellite exprimant la trajectoire, mais présente un sens plus abstrait, en même temps qu'un haut degré d'intégration au verbe. Dans le premier exemple, le syntagme prépositionnel précise le sens initial du verbe, en y ajoutant une trajectoire orientée vers un point d'arrivée. On voit dans la reformulation de la mère que *upse* construit alors en paradigme avec *down*, qui pourra lui être substitué. Cette première famille de constructions comprend des usages dits métaphoriques où *up* désigne par exemple une augmentation du volume sonore (*speak up*) ou de la quantité de chauffage

<sup>64</sup> Sauf cas particuliers, discutés ci-dessous.

produite par les radiateurs (« turn the heating up »). Dans le deuxième exemple, *up* signale une opération sur le verbe, et l'ensemble qu'il forme avec celui-ci est plus difficilement sécable : on parlera alors d'un sens abstrait ou « non spatial », plutôt que de chercher des distinctions en lien avec l'accompli ou la résultativité, qui à l'évidence constitue une possibilité pour l'une ou l'autre construction :

**“After something is bleached white it is white, and after a person gets away, he is away. The notion of resultant condition is essential to phrasal verbs.”Bolinger (1971: 96)”**

Cette distinction entre un sens spatial et un sens abstrait présente pour nous un avantage majeur, en plus de son bon fonctionnement dans l'analyse des données : elle correspond à celle que l'on trouve dans la littérature sur l'acquisition des particules (Diessel & Tomasello, 2005 ; Gries, 2003, sous presse), même si elle n'y est pas toujours explicitée en ces termes. Si l'on reprend par exemple les tests de Gries (sous presse : p.5 de la version article) : le sens spatial répond bien au premier test « *after the action, the referent of the object is UP* », et le sens abstrait ou non spatial répond au second « *after the action the ref of the object is completely verb-ed* » qui montre que l'objet est affecté par l'ensemble verbe + *up*.

Le codage que nous avons finalement choisi d'adopter est donc avant tout lié à deux types (schématiques) de constructions : il repose en ceci sur une conception holiste et non compositionnelle du sens. Nous n'avons pas cherché à isoler un sens pour chaque occurrence de *up*, mais avons voulu trouver des régularités dans les constructions rencontrées. A partir de ces deux types de fonctionnements repérés, nous avons retenu un sens directionnel, qui correspond au *up* adverbial, mais aussi aux usages holophrastiques ou à des usages de verbes accompagnés de syntagmes prépositionnels, et un sens abstrait, qui conduit à donner au verbe un statut thématique : dans notre exemple (159) b- on voit ainsi que « open up » sort de l'opposition open/close (Quayle 1994 : 207).

Reste la question de l'ubiquité du sens résultatif : nous avons vu que les syntagmes prépositionnels téliques étaient fréquents en anglais, et que cette propension à encoder ensemble trajectoire et résultat était aussi valable pour de nombreuses particules. Aske (1989) isole donc deux catégories de syntagmes exprimant la trajectoire : les locatifs et les téliques, les seconds ne spécifiant pas seulement le lieu où se déroule l'action mais effectuant une prédication supplémentaire (ils localisent la figure par rapport au fond, ou précisent l'état final). Il commence par classer l'énoncé suivant dans la catégorie des locatifs :

(160) Pat went up the ladder.

Mais il analyse ensuite ces syntagmes prépositionnels comme offrant toujours la possibilité d'une interprétation télique. Les deux interprétations sont donc ici en concurrence : c'est ce qui explique, pour nous, que seul le contexte permette de lever l'ambiguïté en focalisant l'attention du locuteur sur une action en cours ou particulièrement remarquable, ou en insistant sur le résultat.

La seconde prédication qui est manifeste dans l'interprétation télique permet, nous l'avons dit, de penser la spécificité des constructions résultatives en anglais : constructions produites par la combinaison d'un verbe permettant un tel effet de sens et d'une particule qui en est porteuse (Larreya & Rivière, 1991 : 23). Or si, comme nous le suggérons, la valeur résultative est construite dès les premiers usages de *up*, elle facilitera probablement sa prise en compte dans l'usage de ces constructions. A l'inverse, R. Berman (2008) a distingué, au sein des productions de locuteurs ayant l'anglais pour langue seconde (L2),

les valeurs aspectuelles<sup>65</sup>, directionnelles et idiomatiques de verbes à particule, et a montré que la prise en compte des valeurs aspectuelles était plus difficile (donc plus tardive) que celle de valeurs directionnelles, dont on pourrait dire alors qu'elles sont plus évidentes car plus proches du « noyau de sens » que les locuteurs L2 ont appris à assigner à ce marqueur. Nous revenons dans ce qui suit sur les problèmes que posent les constructions avec verbes à particule et ce qu'ils révèlent.

#### 2.4.1. Constructions transitives : alternance ?

Le second élément que l'analyse préliminaire des données nous invite à prendre en compte est l'alternance souvent repérée comme caractéristique des usages transitifs de verbes à particule, et déjà citée en (158) ci-dessus : pour la grande majorité des cas recensés dans nos données, deux constructions sont possibles (quoique pas toujours équivalentes) :

(161) a- Out came the sun, and dried up all the rain.

b- The sun dried the rain up.

(162) a- Wanna pull up your pants?

- Here, mommy will help you pull those pants up.

Les constructions adjacentes illustrées en (a) ressemblent en apparence davantage aux constructions plus transparentes parfois appelées « verbes prépositionnels » (Quirk et al, 1985), qui combinent un verbe et un syntagme prépositionnel :

(163) Did you just climb up the slide?

Elles sont aussi plus proches du scénario transitif canonique qui pose l'ordre Agent-Verbe- Patient comme fondamental (Hopper & Thompson 1980), et imposeraient donc moins de contraintes de traitement que les constructions illustrées en (b). Ces dernières impliquent en effet que la particule postposée soit gardée en mémoire pendant le traitement de l'objet. Les constructions adjacentes, enfin, sont plus prototypiques en ceci que ce sont celles que citent les locuteurs à qui l'on demande de combiner des éléments pour former un verbe à particule (Dehé 1999, Peters 2001). Et pourtant, des études portant sur l'acquisition des verbes à particule ont montré unanimement que les premières constructions acquises par les enfants étaient celles où la particule est postposée, soit les constructions traditionnellement analysées comme non canoniques ou dérivées<sup>66</sup> (Hyams et al. 1993, Broihier et al., 1994, Diessel & Tomasello, 2005 ; Gries, S., sous presse). La dérivation est valable pour les locuteurs L2, qui mettent effectivement plus de temps à acquérir les constructions b- (Hyams et al. 1992 ; Berman, 2008), mais pas pour l'acquisition d'une langue maternelle. Se pourrait-il alors que la complexité telle qu'elle est perçue par le linguiste, comme par le locuteur L2, ne soit qu'apparente ?

Pour expliquer cet apparent paradoxe, il faut peut-être d'abord tenir compte des contraintes qui s'exercent sur chaque type de construction et contribuent à la production d'effets de sens différents. Peut-être ne s'agit-il pas, ou pas toujours, d'une alternance.

#### 2.4.2. Deux constructions, avec leurs contraintes propres

La contrainte majeure est, pour nous, liée à la fréquence d'occurrence de chacune des deux versions. A l'oral, les constructions postposées sont plus fréquentes (Gries, sous presse), mais certaines particules font exception, et c'est le cas de *up* : l'on observe

<sup>65</sup> Celles-ci recouvrent l'interprétation télique qui reproduit les valeurs que nous appelons résultatives.

<sup>66</sup> Ils diffèrent en ceci des apprenants L2 (Hyams et al. 1993)

en proportion plus de constructions adjacentes qu'avec les autres particules (Browman 1986), et celles-ci sont préférées en particulier, semble-t-il, avec *pick up* (Bolinger 1971:10). L'alternance n'en est que plus intéressante, puisque *up* va contre une tendance générale à la postposition qui pourrait suffire à expliquer la priorité d'acquisition. Nous proposons alors de retenir deux séries de facteurs contraignant l'alternance, et dessinant ainsi deux variantes constructionnelles.

Les pronoms forcent presque toujours la postposition de la particule, sauf exceptions notoires bien recensées par Bolinger (1971 : 39). Inversement, la longueur et la complexité de l'objet font qu'il se trouvera le plus souvent alors en position finale (Bolinger 1971, Lindner 1981, Diessel & Tomasello 2005). Le lien entre ces deux éléments nous donne une indication intéressante quant au rôle de facteurs discursifs qui s'articulent autour de l'information exprimée par le syntagme nominal objet : l'information ancienne, exprimée sous forme pronominale et non saillante se trouvera plutôt avant la particule, alors qu'une nouvelle information sera focalisée en position finale, et bien souvent accentuée. Ainsi que l'explique Bolinger (*ibid*), et comme le montrent les exemples ci-dessous, la position relative de la particule et de l'objet constituent un moyen de mise en relief :

(164) a-Daddy's cooking up a meal!

b-I brought some snacks up, William, because it's so hot!

Autre contrainte en partie indépendante de la précédente : lorsque la particule a un sens littéral (spatial ou métaphorique) elle se trouvera plutôt en position finale, par opposition à un *up* décoloré, qui aura plutôt tendance à rester dans l'entourage proche du verbe. L'exemple de certains verbes à particule dits « inséparables » montre bien en quoi le haut degré de fusion avec le verbe rend la postposition difficile. On retrouve alors un lien avec les facteurs discursifs, puisqu'une particule désémantisée ne dispose pas d'une autonomie suffisante pour être mise en relief.

Idéalement donc, il existerait deux types de constructions, ou deux réalisations structurelles d'une même construction (que B.Cappelle, 2006, nomme donc deux « allostructions »)

Spatial (direction / état final)	Complétive / sens « abstrait »
V+UP plus décomposable	V+UP moins décomposable
UP plus autonome et saillant	UP plus intégré au verbe
Objet : information ancienne	Objet : information nouvelle

Figure 68 : Schéma des deux variantes constructionnelles ou « allostructions ».

Cependant, l'alternance fonctionne aussi avec des usages non littéraux de *up*, comme dans les exemples (162) ci-dessus. De plus, dans nos trois exemples d'alternance, il semble que la postposition encourage une lecture résultative, en insistant sur la trajectoire ou le changement d'état exprimés par la particule, alors que la position adjacente donne une lecture plus neutre.

En définitive, l'on voit certes se dessiner deux extrêmes pour lesquels l'une ou l'autre position de la particule est fortement favorisée, mais il semble bien difficile d'établir deux

sous catégories de verbes à particules sur cette base. Nous avons donc choisi de ne garder, dans notre analyse des données, qu'une seule catégorie de verbes à particule au sein de laquelle certains facteurs sémantiques et discursifs permettent de rendre compte de l'alternance et de la construction de différents effets de sens.

### 3. Codage

Les contraintes que nous venons d'envisager ne suffisent en rien à expliquer la priorité d'acquisition. Pour comprendre comment l'alternance se met en place chez l'enfant, nous avons codé les énoncés contenant *up* (n=664) dans deux suivis longitudinaux d'enfants anglophones (William et Naima). Ici encore, nous nous sommes intéressée en priorité aux premiers développements, et avons par conséquent codé les premières 24 heures d'enregistrement pour chacun des enfants.

William	Naima	
1;04 (1,2)	0;11 (1,6)	Âge du premier enregistrement (L.M.E)
2;05 (2,3)	1;7 (2,2)	Âge du dernier enregistrement (L.M.E)
7422 <b>62</b>	7790 <b>67</b>	Nombre total d'énoncés produits par l'enfant & <b>nombre d'énoncés avec UP</b>
16595 <b>267</b>	21891 <b>268</b>	Nombre total d'énoncés adultes & <b>nombre d'énoncés avec UP</b>
24	24	Nombre total d'heures d'enregistrement

Figure 69 : Description du corpus

Le codage, qui donne la valeur sémantico pragmatique du marqueur en contexte, avant de préciser dans quel type de construction il est utilisé (le cas échéant), permet de suivre l'évolution des productions langagières des enfants, en même temps que d'observer quels facteurs jouent un rôle dans la production de constructions postposées.

#### 3.1. Valeur sémantique de UP

Nous avons retenu deux grandes familles de valeurs : les premières regroupant les usages spatiaux, littéraux et métaphoriques (Lindner 1981), les secondes comprenant les usages décolorés, où si *up* continue pour nous d'exprimer une opération sur le verbe (Adamczewski 2003) il se caractérise par un faible degré d'autonomie, ou haut degré de fusion avec le celui-ci.

Spatial	Non spatial
Build up	Clean up
Get up	Close up
Pick up	Eat up
Pull up	Mix up
Push up	Line up
Walk up	Sign up
Zipper up	Use up

Figure 70 : Exemples d'usages spatiaux et non spatiaux de UP

Nous avons vu dans la section précédente que ces valeurs se construisaient aussi en contexte et que les effets de sens dépendaient en partie des constructions dans lesquelles *up* était utilisé. Nous avons donc ajouté à cette première série de distinctions un codage des constructions tenant compte des éléments reconnus ci-dessus.

### 3.2. Constructions, moment de production et saillance

Nous avons codé l'ensemble des occurrences recensées dans les catégories suivantes :

**Holophrases**, lorsque *up* constitue à lui seul un énoncé. Cette catégorie correspond aux premiers usages des enfants, mais aussi à 16% des usages recensés chez les parents dans nos données<sup>67</sup>.

**N om +P a rticule/Adv**, pour les premières combinaisons non canoniques observées chez les enfants<sup>68</sup>.

**Constructions locatives**, où *up* est utilisé comme adverbe ou dans un groupe prépositionnel avec la fonction de circonstant ou adjectif locatif.

**Constructions avec verbe à particule (VPC)**, au sein desquelles nous avons distingué les intransitives, et deux types de constructions transitives (postposées ou adjacentes) pour

<sup>67</sup> Nous les avons rangées dans la catégorie d'holophrases, probablement de manière abusive, pour souligner le lien entre ces énoncés et ceux de l'enfant

<sup>68</sup> Ces deux premières catégories sont parfois regroupées sous l'appellation de « construction avec verbe à particule fragmentaire », en tant qu'elles témoignent d'usages verbaux de *up*, que l'on peut considérer alors comme fragment de verbe à particule (Diessel & Tomasello, 2005).

lesquelles nous avons ajouté un codage du type d'objet (pronominal ou non, complexité le cas échéant).

**Moment de production** : L'énoncé précède l'action ou l'événement, l'accompagne ou le suit.

**Saillance** : codée en fonction de l'intonation (*up* accentué ou non) et de la position (saillant en début ou fin d'énoncé)

## 4. Premiers résultats : analyse développementale

Nous ne pouvons détailler ici l'ensemble des séquences développementales observées mais souhaitons insister sur les premiers usages, qui sont ceux dont la littérature tient le moins compte.

### 4.1. Holophrases

---

Parler d'holophrases (de Laguna, 1927), c'est dire que dès les premiers énoncés à un terme l'enfant saisit et sait utiliser le sens global et la fonction des constructions ainsi abrégées (Tomasello, 2000<sup>69</sup>). Les premiers usages de *up* peuvent en effet fonctionner comme requêtes, commentaires sur une action en cours ou sur l'accomplissement d'une action selon qu'ils sont prononcés avant, après ou pendant l'action, et en fonction de la prosodie. On note une forte corrélation entre moments de production et valeurs pragmatiques. Et les interprétations des mères sont sans équivoque, ainsi dans cet exemple où William (1;4.10, LME: 1,1) formule une requête :

(165) William:Up?

La mère:Up?

La mère:Okay. That's a good way to ask, William.

La mère:To come up, for mommy to pick you up.

On voit bien dans la reformulation que propose la mère tout ce qu'évoque l'énoncé de l'enfant, même s'il ne retient que la partie saillante, située en fin d'énoncé (ou de proposition).

### 4.2. Premières combinaisons

---

Dans les premiers énoncés à deux termes, l'usage de *up* en première ou en deuxième position est en lien avec sa fonction discursive. Ainsi dans les deux exemples ci-dessous, Naima (1;4.03, L.M.E :1,8) instancie deux rôles sémantiques différents :

(166) Naima: Naima up

(167) Naima: Up mommy

En (166), on pourrait parler d'ébauche de prédication (Danon-Boileau & Morgenstern, 2009), puisque *up* est prédiqué de Naima. Dans l'exemple (167), en revanche, l'ajout

<sup>69</sup> Ceci correspondrait à un deuxième temps des productions tronquées, celui où s'exprimerait la globalité, les premières productions consistant plutôt à sélectionner ce qui, dans le langage adressé et dans le contexte, est le plus saillant pour l'enfant (Clark, 2003 :168).

de « mommy » fonctionne plutôt comme ajout à un énoncé holophrastique, permettant l'explicitation du destinataire en même temps que son interpellation.

Il est remarquable cependant que l'usage prédicatif de *up* en (166) reste relativement libre puisque le verbe dont il est censé dépendre n'est pas formulé. De ce point de vue, l'exemple (166) est comparable à un usage adulte comme « hands up », où *up* est prédiqué de « hands » tout en fonctionnant comme circonstant locatif.

Les **constructions locatives**, qui apparaissent peu de temps après, constitueraient donc une systématisation du fonctionnement de *up* dans les premières combinaisons ou ébauches de prédication. Ainsi dans les exemples suivants, produits respectivement par Naima puis William (LME 2):

(168) Potty up here

(169) It's, goin' up, up there...It's goin' up there!

(170) Go up the slide?

Les premiers usages intransitifs de verbes à particule apparaissent en même temps, et même un peu avant chez l'un des deux enfants, mais nous ne sommes pas sûre qu'ils constituent une étape vers la production de constructions postposées.

### 4.3. Continuités ?

---

Les premiers verbes à particule sont utilisés comme des composés insécables, très tôt chez l'un des deux enfants :

(171) a-Wake up (William LME 1,5)

b-Clean up(Naima LME 1,8)

Ils seront ensuite utilisés dans des combinaisons, où c'est bien l'ensemble verbe + *up* qui est prédiqué de « bug » ou fonctionne, à l'image de l'exemple (167), comme injonction aux ours:

(172)a-Bug, clean up # bug(Naima, LME 1,9)

b-Wake up bears!(William, LME 2,8)

Au sein des constructions spatiales, d'autre part, on note une continuité depuis les premiers usages de *up* qui permettent de construire un circonstant locatif (« up here », « up there »), jusqu'à l'expression du mouvement causé.

(173)Upmommy! (Naima, LME 1,8)

(174) Potty up here!(Naima, LME 2)

(175)v Wanna go up there(William, LME 3)

(176) Wanna take the bike up there (Naima, MLU 3,5)

Cette continuité nous donne aussi une idée de la façon dont l'enfant en vient à produire des constructions résultatives. Un examen attentif de ces énoncés suggère en effet une construction en deux temps, ou la deuxième prédication serait établie à la façon d'un circonstant détaché, comme nous l'avons observé régulièrement dans les constructions locatives ci-dessus:

(168) Opening that lock # that locker up. (Naima, LME 3,3)

La pause (signalée dans l'exemple par le signe #) et la reformulation font apparaître la seconde prédication comme un ajout qui, scandé par le geste de l'enfant qui pousse le verrou vers le haut, localise le dispositif au point d'arrivée.

## 5. Quelles postpositions ?

Les postpositions constituent effectivement les premiers usages transitifs de verbes de verbes à particule avec des objets non pronominaux chez les deux enfants de notre corpus. La figure 71 ci-dessous montre la répartition de ces constructions chez les mères, et l'on observe bien une fréquence supérieure, en dépit des caractéristiques propres de *up*.

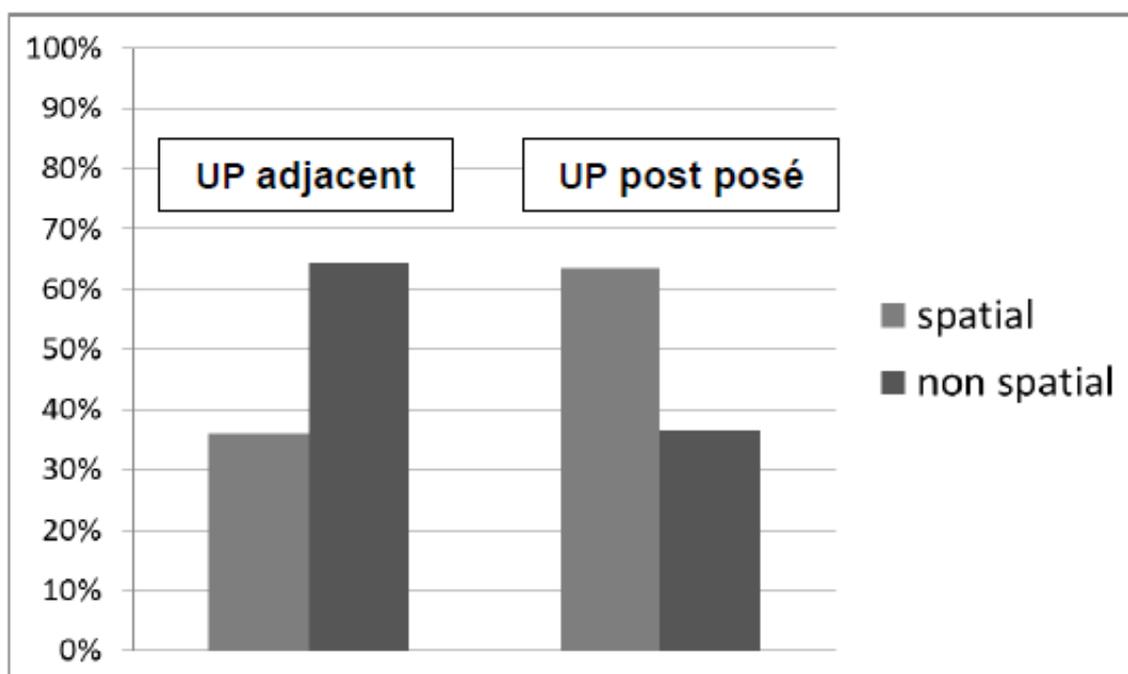


Figure 71 : *Up* adjacents et postposés chez les mères, répartition des usages spatiaux et non spatiaux.

Parmi les usages spatiaux de *up* adjacent, on note surtout l'emploi « pick up » (dans 79% des cas) et des objets focalisés, comme dans l'exemple suivant :

(169) Here we'll pull up *those pants!*

D'autre part, les usages postposés de *up* qui ont été codés comme non spatiaux construisent tous une valeur résultative.

Chez l'enfant, les premières postpositions ont donc bien une valeur spatiale, elles semblent alors se comporter comme les constructions adultes canoniques. Cependant, une analyse plus fine nous a conduite à les rapprocher des premières constructions locatives : les indices prosodiques (pauses intonatives marquées) et le degré de reformulation parfois patent, suggèrent que l'enfant construise ici aussi quelque chose comme un circonstant locatif :

(170) Naima (2,8<sup>70</sup>) Throwing it #up in the air

<sup>70</sup> Les LME sont indiquées entre parenthèses après le nom de l'enfant.

Au sein des usages intransitifs, d'autre part, on observe deux patrons prosodiques distincts :

(171) William (1,5)Wake up!

(172) Naima (2)Climbing #up , crawling [?] up

(173) Naima (2,1) Mo(mmy) clean up

(174) William (2,8)Climb #up there .

Ici encore, les pauses, en lien avec les valeurs spatiales (dans les exemples 172 et 174), suggèrent que l'on ait affaire à deux constructions différentes. Et l'analyse des constructions transitives à objets pronominaux révèle qu'il n'y a d'abord pas d'alternance, mais bien des circonstants locatifs en fin d'énoncé d'une part, et des composés insécables d'autre part. Cette dernière remarque est en accord avec les conclusions de Beck & Snyder (2001) qui montrent que les verbes à particule sont acquis comme composés lexicaux par les enfants anglophones, exactement en même temps que les noms composés.

## 6. Discussion

### 6.1. Primauté du spatial ?

---

Les deux familles de constructions observées ci-dessus suggèrent que nos deux catégories sémantiques de *up* fassent l'objet d'un traitement distinct. Elles tendent surtout à montrer que les premiers usages de *up*, que l'on peut en première approximation caractériser comme spatiaux, conduisent peu à peu à l'acquisition de constructions complexes, et à l'ébauche de postpositions au sein desquelles le sémantisme spatial est conservé. Faudrait-il alors reconsidérer l'application d'une hypothèse localiste (Lyons 1977, Jackendoff 2003) à notre compréhension de l'acquisition du langage ?

Il y a, selon nous, deux objections majeures à apporter à une telle interprétation des résultats. D'abord, elle conduit à exclure les dimensions aspectuelles dont nous avons montré qu'elles étaient présentes dès les premiers usages de *up*. Même si nous les avons catégorisés comme usages spatiaux, il serait donc abusif de dire que ces usages sont uniquement ou prioritairement spatiaux. L'enfant qui dit *up* parle, nous l'avons dit, tout autant de son besoin d'être porté, par exemple, que de trajectoire le long d'un axe vertical. Remarquons aussi que si *up* garde un sens spatial dans ces constructions que nous avons appelées locatives, il ne désigne pas pour autant la trajectoire, qui est plutôt, ici encore, sous-entendue au profit de la localisation à son terme.

Deuxième point, les usages spatiaux de *up* sont aussi en proportion significativement plus élevée que les usages non spatiaux dans le discours adressé à l'enfant (presque 63% des 535 énoncés adultes codés, cf. figure 72 ci-dessous). Or, nous avons codé le même nombre d'énoncés dans des échantillons variés du *Corpus of Contemporary Spoken American*<sup>71</sup> et du *Open ANC*<sup>72</sup>, et les résultats montrent une différence non significative

<sup>71</sup> Le plus grand corpus de langue anglaise en accès libre, choisi pour ses caractéristiques linguistiques plus proches de nos données que le BNC, mais aussi pour la variété de ses données orales (plus de 80 millions de mots) <http://www.americancorpus.org/>

entre valeurs spatiales et non spatiales, se démarquant ainsi nettement de la distribution que l'on trouve dans nos données.

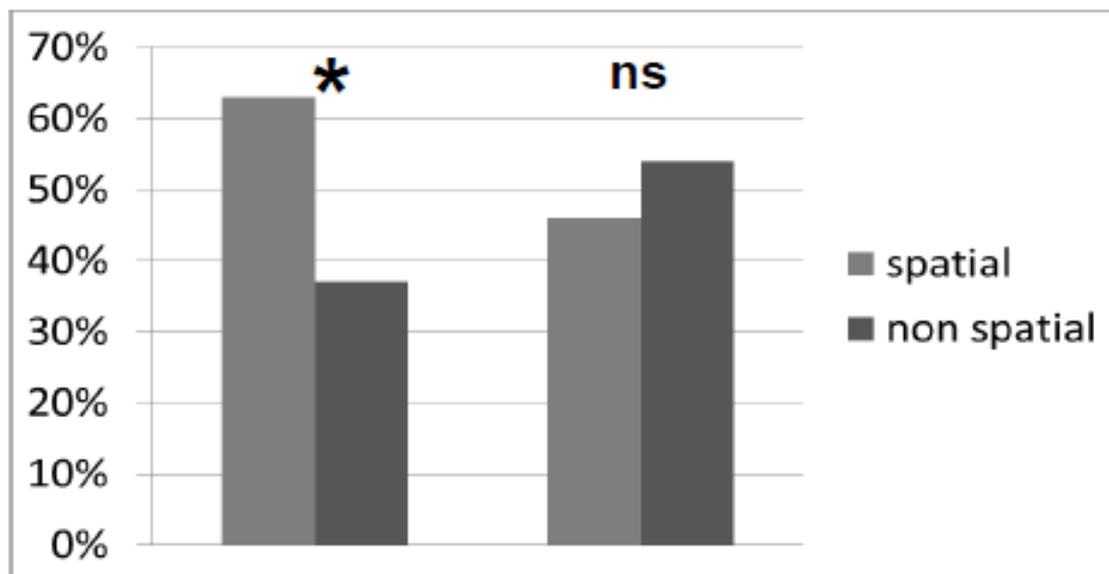


Figure 72 : usages spatiaux et non spatiaux de UP chez les mères de William et Naima (à gauche) vs. dans le corpus « Contemporary Spoken American » (à droite)

On voit bien alors l'importance du contexte dans le choix de l'une ou l'autre valeur : la fréquence des usages spatiaux ne suffit par conséquent pas à déterminer leur primauté, ni leur caractère prototypique. Elle suggère par contre que ces emplois aient plus d'impact dans l'appropriation des conduites langagières, du fait même de leur fréquence.

## 6.2. Construction d'une zone de saillance

L'autre facteur dont nous avons montré l'importance tout au long de ce parcours a pour nous un plus grand pouvoir explicatif. De nombreux travaux ont en effet montré le rôle de la saillance perceptuelle dans la compréhension qui rend certains éléments plus facile à extraire puis à interpréter (Slobin, 1973 : 191 et sq., Shady & Gerken, 1999). C'est précisément ainsi que Slobin (1973) puis Smiley & Huttenlocher (1995) expliquent que les enfants anglophones utilisent des particules comme *up*, *down* ou *off* au lieu de verbes pour parler d'événements spatiaux, à cause de leur fréquence en position finale dans l'input. Nous avons commenté au chapitre III ces extractions des éléments en position finale que l'on retrouve tant avec *up* chez les enfants anglophones qu'avec les « bras » repris par les enfants francophones d'énoncés comme « Tu veux venir dans mes bras ? ».

L'importance accordée par l'enfant aux éléments qui se trouvent en position saillante a notamment été utilisée pour expliquer différences typologiques dans l'acquisition des verbes (Goldfield, 1993; Naigles & Hoff-Ginsberg 1998) : il nous semble que ce que nous observons ici est du même ordre, puisque la saillance perceptuelle permet à l'enfant de prendre en compte, très tôt, des éléments déjà complexes et sur la base desquels il établira la complexité syntaxique. On retrouve ici encore un lien entre perception et production précoce à travers la priorité qu'accorde l'enfant à ce qui se trouve en position saillante. C'est ce que nous nous proposons d'appeler la construction d'une zone de saillance, et à

<sup>72</sup> Utilisé en complément pour ajouter des conversations spontanées, il comprend plus de trois millions de mots pour la section orale <http://www.anc.org/OANC/>

propos de laquelle on peut faire l'hypothèse qu'elle constitue un moment clé de l'acquisition syntaxique. En effet, l'évolution des constructions avec *up* montre que l'enfant se sert de cette zone clé comme point d'appui permettant la complexification progressive des énoncés.

### 6.3. Famille(s) de constructions ?

---

Dans l'appropriation progressive des verbes à particule, il y aurait donc d'abord pour l'enfant deux « familles de construction » (telles que les ont définies Lakoff, 1987 ; Fillmore, Kay & O'Connor, 1988, ou encore Aske, 1989), c'est-à-dire deux familles de sens, le sens spatial se distinguant des composés lexicaux. Elles deviendraient ensuite, avec la mise en place d'alternances, deux variantes structurelles d'un même ensemble de constructions pour lesquelles l'ordre des mots doit être déterminé en contexte : c'est ce que B. Cappelle a appelé des « allostructions » (2006). Et il est remarquable que l'alternance ne se met en place qu'assez tard dans nos données : on ne l'observe en fait que chez l'une des deux enfants, Naima, et à partir d'une LME de 3.

En définitive, l'acquisition progressive de constructions complexes fait apparaître non seulement l'importance du spatial pour l'acquisition précoce, mais aussi un autre versant de l'appropriation de la langue, que les travaux sur l'événement spatial ne prennent pas en compte, et qui est plutôt lié à l'acquisition des formes composées. Cependant seule l'organisation des constructions autour d'une zone de saillance en fin d'énoncé permet de rendre compte de la mise en place de deux types de constructions, puis de leur alternance.

## 7. Conclusion : remarques sur l'usage de *ça / là* en français vs. *here/there* en anglais

Pour conclure, nous voudrions proposer une analyse du développement, pièce par pièce, de première famille de constructions, qui permet de dépasser, ou de repenser la primauté du sens spatial telle qu'elle s'illustre ici. Il nous semble en effet que ce qui se construit ici est plutôt une opération générale de localisation, pour le dire avec les termes de la TOE. Celle-ci implique que l'ensemble de l'énoncé, dont nous avons vu qu'il se construisait peu à peu, soit repéré par rapport à l'élément final. L'avantage d'une conception en termes d'opérations énonciatives, telles que nous les avons définies dans l'introduction du présent travail, est de nous permettre de penser le repérage par rapport à un *up* analysé comme non spatial, comme c'est notamment le cas du contre-exemple illustré en (161) b-, sur le même modèle. Un autre avantage serait de mieux souligner la continuité qui existe entre les premiers énoncés accompagnés de pointages, et ceux qui s'organisent ensuite autour de marqueurs de localisation comme *ça* et *là* en français, ou *here* et *there* en anglais, à propos desquels on remarquera qu'ils se situent le plus souvent en fin d'énoncé.

Dans cette perspective, la détermination du caractère statique ou dynamique de l'opération de localisation importe finalement assez peu. Bloom (1991 : 57) distinguait par exemple entre localisation d'une action et d'un état, la première étant plus précoce que la seconde. Nous pensons qu'au-delà de ces différences, qui témoignent probablement d'une plus grande attention prêtée à certaines situations ou éléments extralinguistiques, le repérage qui s'effectue sur la base d'une famille de marqueurs (locatifs et/ou directionnels) dit quelque chose de la façon dont s'organisent les premières opérations linguistiques.

## Résumé

Ce court chapitre a pour vocation de donner un aperçu, en fin de parcours, de l'élaboration de constructions complexes à partir d'un marqueur que les enfants anglophones de nos données produisent tous deux très tôt. Il permet notamment de montrer comment l'importance de valeurs sémantico-pragmatiques que les modèles cognitifs ne permettent pas de bien prendre en compte.

Nous montrons ainsi comment la prise en compte par le tout jeune enfant de l'aspect résultatif, qui nous semble indissociable de l'expression de la trajectoire dans le fonctionnement de *up*, dessine une continuité des premiers usages aux constructions plus complexes. *Up* est d'abord repéré, et utilisé par l'enfant pour l'expression du résultat tout autant que pour celle de la trajectoire. Il servira ensuite à élaborer une deuxième prédication permettant l'expression de l'état résultant, dans l'expression linguistique du déplacement comme d'autres changements d'état.

L'analyse des premières constructions avec *up* chez deux enfants anglophones permet aussi de voir comment se mettent en place deux familles de constructions qui semblent d'abord fonctionner relativement indépendamment l'une de l'autre, l'alternance ne se mettant en place que progressivement par la suite.

Dernier point important : nous avons voulu insister sur l'impact du contexte dans la détermination d'une primauté du spatial pour l'ontogenèse. Il apparaît en effet que la priorité donnée aux usages spatiaux de marqueurs comme *up* est une caractéristique des interactions avec le jeune enfant et non de la langue anglaise en général. Elle témoigne, notamment, d'une préférence pour le concret.

---

# Conclusion générale

Des conclusions ponctuelles que nous avons proposées à chaque étape de ce travail se dégagent quelques éléments que nous reprenons brièvement pour finir. Tout d'abord, il est probablement toujours réducteur de chercher à établir des liens directs entre notre compréhension de la perception et l'analyse des faits de langue, dont nous espérons avoir fait ressortir l'irréductibilité aux catégories de la cognition. Nous avons voulu insister, à travers l'analyse linguistique d'une grande partie des énoncés sur lesquels reposent les généralisations établies ici, sur la particularité des phénomènes langagiers qui, nous semble-t-il, répondent toujours à des logiques propres.

Nous avons d'autre part apporté des éléments d'analyse et d'illustration de la comparaison inter-langue telle qu'elle peut être établie dans des données d'acquisition du langage, et en particulier aux débuts de celle-ci. Il nous semble alors que l'un des apports majeurs de la comparaison inter-langue en général, et de la typologie sémantique en particulier, à notre compréhension de l'acquisition du langage, est d'avoir montré qu'il n'existait probablement pas de point de départ conceptuel universel. Nous avons vu notamment que si la tendance à l'encodage des relations dynamiques avant les relations statiques, bien démontrée dans la littérature, semblait pouvoir être établie dans nos données aussi, l'établissement de telles conclusions se faisait toujours au risque de l'interprétation. Surtout, nous espérons avoir montré l'existence de logiques propres à chacune des deux langues étudiées, et leur prise en compte par l'enfant dès les premiers enregistrements dont nous disposons, c'est-à-dire dès les débuts du langage.

S'il existe cependant des stratégies ou des ressources communes à tous les enfants qui rentrent dans le langage, quelle que soit la langue qui leur est adressée, celles-ci ne seraient pas à chercher dans des catégories sémantiques (et notamment spatiales), mais dans des opérations énonciatives abstraites. Nous en avons défini une qui nous semble tout à fait primordiale : la construction de premières prédications puis d'énoncés complexes à partir d'un repère, qui est posé dans le discours adressé à l'enfant et dont la reprise par l'enfant montre la prise en compte en même temps que la construction d'une zone de saillance.

## Bibliographie

- Abrahamson, A., (1975), "Experimental analysis of the semantics of movements", In Norman, D., Rumelhart, D. (eds.), *Explorations in cognition*, Freeman.
- Airenti, G., (2010), "Ontologie de l'anthropomorphisme", *Cycle de conférences sur le développement cognitif de l'intersubjectivité*, Maison Suger, Paris, 19 février 2010.
- Allen, S., Ozyurek, A., Kita, S., Brown, A., Furman, R., Ishizuka, T. & Fujii, M., (2007), "Language-specific and universal influences in children's syntactic packaging of Manner and Path: A comparison of English, Japanese, and Turkish", *Cognition*, 102:16-48.
- Ammon, M. & Slobin, D., (1979), "A cross-linguistic study of the processing of causative sentences.", *Cognition*, 7:3-17
- Andren, M., (2008), "Gesture and object manipulation ", *Companion to Cognitive Semiotics*, #1: Meaning and Materiality.
- Antinucci, F. & Miller, R., (1976), "How children talk about what happened", *Journal of Child Language*, 3:169-189.
- Aske, J., (1989), "Path predicates in English and Spanish: a closer look", *Proceedings of the annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 15.
- Auroux, S., (1994), *La révolution technologique de la grammatisation*, Mardaga.
- Barrett, M., (1986), "Early semantic representations and early word-usage", In Kuczaj, S., Barrett, M. (eds.), *The development of word meaning*, New York, Springer-Verlag.
- Bassano, D., Eme, E. & Maillochon, I., (1998), "Developmental changes and variability in early lexicon: a study of French children's naturalistic productions", *Journal of Child Language*, 25.3:493-531.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznik, J., Reilly, J. & Hartung, J., (1994), "Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary," *Journal of Child Language*, 21.1:85-123.
- Bates, E., MacWhinney, B., (1989), "Functionalism and the Competition Model", In MacWhinney, B., Bates, E. (eds.), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*, pp. 3-73, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L., (1988), *From First Words to Grammar : individual differences and dissociable mechanisms*, New York, Cambridge University Press.
- Bates, E., MacWhinney, B., (1979), "A functionalist approach to the acquisition of grammar", In Ochs, E., Schieffelin, B. (eds.), *Developmental pragmatics*, pp. 167-211., New York, Academic Press.
- Benazzo, S., (2009), "The emergence of temporality: from restricted linguistic systems to early language", In Botha, R., De Swart, H. (eds.), *Language Evolution: the View from Restricted Linguistic Systems*, pp. 21-57, Utrecht, LOT Occasional Series.

- Benedict, H., (1979), "Early lexical development: Comprehension and production", *Journal of Child Language*, 6:183-200.
- Benveniste, E., (1974), "L'appareil formel de l'énonciation", In Benveniste, E. (ed.), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- Benveniste, E., (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- Berlin, B. & Kay, P., (1969), *Basic color terms: Their universality and evolution*, Berkeley, University of California Press.
- Berman, R., (2008), "Revisiting English Phrasal Verbs: The Case of Advanced Learner Language", *Study Day in Honor of Elite Olshtain*, Jerusalem, 26 mars 2008.
- Berman, R. & Slobin, D., (1994), *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*, Hillsdale, Erlbaum.
- Bernicot, J., Salazar Orvig, A. & Veneziano, E., (2006), "Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse", *La linguistique*, 42.2:29-50.
- Bernstein, D. & Tiegerman-Farber, E., (1997), *Language and communication disorders in children*, Boston, M.A., Allyn & Bacon.
- Bernstein, B., (1971), *Class, codes and control, Theoretical studies towards a sociology of language*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Bertenthal, B., (1993), "Infants' perception of biomechanical motions: Intrinsic image and knowledge-based constraints", In Granrud, C. (ed.), *Visual perception and cognition in infancy*, pp. 175–214, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Berthonneau, A.M., Cadiot, P. & Anscombre, J.C. (Eds.), (1993), *Les Prépositions: méthodes d'analyse*, Presses Universitaires de Lille.
- Bertoncini, J., de Boysson-Bardies, B., (2000), "La perception et la production de la parole avant deux ans", In Kail, M., Fayol, M. (eds.), *L'acquisition du langage: Le langage en émergence*, pp. 95-136, Paris, P.U.F.
- Bertone, A., Mottron, L., Jelenic, P. & Faubert, J., (2003), "Motion perception in autism: A "Complex" Issue", *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15:1-8.
- Bickerton, D., (1990), *Language & species*, Chicago, University of Chicago Press.
- Blake, R., Turner, L., Smoski, M., Pozdol, S. & Stone, W., (2003), "Visual recognition of biological motion is impaired in children with autism", *Psychological Science*, 14:151-157.
- Blake, J. & de Boysson-Bardies, B., (1992), "Patterns in babbling: a cross-linguistic study", *Journal of Child Language*, 19:51-74.
- Bloom, L., (2000), "The Intentionality Model of Word Learning : How to Learn a Word, Any Word", In Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., Bloom, L., Smith, L., Woodward, A., Akhtar, N., Tomasello, M., Hollich, G. (eds.), *Becoming a Word Learner : A Debate on Lexical Acquisition*, pp. 19-50, New York, Oxford University Press.
- Bloom, L., (1991), *Language development from two to three*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bloom, L., (1973), *One word at a time*, La Hague, Mouton.
- Bloom, L., (1970), *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*, Cambridge, M.I.T Press.

- Bobick, A., (1997), "Movement, Activity and Action : the Role of Knowledge in Perception of Motion", *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*.
- Bolinger, D., (1971), *The phrasal verb in English*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Borillo, A., (1998), *L'espace et son expression en français*, Paris/Gap, Ophrys.
- Bornstein, M., Cote, L., Maital, S., Painter, K., Park, S., Pascual, L., Pêcheux, M., Ruel, J., Venuti, P. & Vyt, A., (2004), "Cross-Linguistic Analysis of Vocabulary in Young Children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italien, Korean, and American English", *Child Development*, 4:1115-1139.
- Bottineau, D., (2004), "Traductologie, linguistique et cognition : les procédés de traduction comme correction des écarts typologiques entre l'anglais et le français", In Ballard, M., Hewson, L. (eds.), *Correct/Incorrect*, pp. 109-122, Artois Presse Université.
- Boulenger, V., (2006), *Le Langage et l'Action : Dynamique des liens fonctionnels unissant verbes d'action et contro#le moteur*, the#se de Doctorat publiée en ligne, Université Lumière Lyon II.
- Bowerman, M., Choi, S., (2003), "Space under Construction : Language-Specific Spatial Categorization in First Language Acquisition", In Gentner, D., Goldin-Meadow, S. (eds.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Cognition*, Bradford Books.
- Bowerman, M., Levinson, S., (2001), "Introduction", In Bowerman, M., levinson, S. (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge University Press.
- Bowerman, M., Choi, S., (2001), "Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories", In Bowerman, M., Levinson, S. (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, pp. 475-511, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bowerman, M., (1996), "Learning how to structure space for language - A crosslinguistic perspective", In Bloom, P., Peterson, M., Nadel, L., Garrett, M. (eds.), *Language and space*, pp. 385-436., Cambridge, MA, MIT Press.
- Bowerman, M., (1994), "From universal to language-specific in early grammatical development", *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 346:37-45.
- Bowerman, M., (1993), "Typological perspectives on language acquisition: Do crosslinguistic patterns predict development?", In Clark, E. (ed.), *Proceedings of the Twenty-fifth Annual Child Language Research Forum*, pp. 7-15., Stanford, CA, Center for the Study of Language and Information.
- Bowerman, M., (1985), "What shapes children's grammars? ", In Slobin, D. (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, pp. 1257-1319, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Bowerman, M., (1982), "Reorganizational processes in lexical and syntactic development ", In Wanner, E., Gleitman, L. (eds.), *Language acquisition: The state of the art*, pp. 319-346, New York, Academic Press.

- Braine, M., (1976), "Children's first word combinations", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41.
- Bresson, F. & Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française (Eds.), (1977), *La genèse de la parole*, Paris, PUF.
- Brigaudiot, M. & Danon-Boileau, L., (2002), *La naissance du langage dans les deux premières années*, PUF.
- Brown, R., (1973), *A first language: The early stages*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Brown, R., (1958), "How shall a thing be called? ", *Psychological Review*, 65:14-21.
- Brugman, C., (1983), *The Story of Over*, Indiana University Press.
- Bruner, J., (1983), *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York, Norton.
- Bruner, J., (1975), "The ontogenesis of speech acts", *Journal of Child Language*, 2:1-19.
- Bühler, K., (1926), "Les lois générales d'évolution dans le langage de l'enfant", *Journal de psychologie*, XXIII.6:597-607.
- Butterworth, G. & Hicks, L., (1977), "Visual proprioception and postural stability in infancy. A developmental study", *Perception*, 6:255-262.
- Bybee, J. & Hopper, P., (2001), *Frequency and the emergence of linguistic structure*, Amsterdam ; Philadelphia, PA, John Benjamins Pub. Co., Collection "Typological studies in language" (vol. 45).
- Bybee, J. & Hopper, P., (2001), *Frequency and the emergence of linguistic structure*, Amsterdam, John Benjamins.
- Cabrejo-Parra, E., (2004), "Acquisition du langage et activité psychique", *Du jasis ... à la parole : acquisition du langage*, Actes du colloque du 6 mars 2004 au Centre Alfred Binet , Editions du papyrus.
- Cadiot, P., Lebas, F., Visetti, Y.M., (2006), "The semantics of motion verbs: Action, space, and qualia ", In Hickmann, M., Robert, S. (eds.), *Space in Languages : Linguistic Systems and Cognitive Categories*, pp. 175–206, John Benjamins, Collection "Typological Studies in Language" (vol. 66).
- Cadiot, P., (2002), "Schematics and Motifs in the Semantics of Prepositions", In Feigenbaum, S., Kurzon, D. (eds.), *Prepositions in their Syntactic, Semantic and Pragmatic Context*, pp. 41-57, Amsterdam, John Benjamins.
- Cadiot, P. & Visetti, Y.M., (2001), *Pour une théorie des formes sémantiques – motifs, profils, thèmes*, Paris, PUF.
- Calbris, G., (2003), "From cutting an object to a clear cut analysis: Gesture as the representation of a preconceptual schema linking concrete actions to abstract notions, ", *Gesture*, 3.1:19-46.
- Camaioni, L. & Longobardi, E., (2001), "Nouns versus verb emphasis in Italian mother-to-child speech", *Journal of Child Language*, 28:773-785.
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. & Tomasello, M., (2003), "A construction based analysis of child-directed speech", *Cognitive Science*, 27:843–873.

- Cappelle, B. & Declerck, R., (2005), "Spatial and temporal boundedness in English motion events", *Journal of Pragmatics*, 37:889-917.
- Cardini, F., (2008), "Manner of motion saliency: An inquiry into Italian", *Cognitive Linguistics*, 19.4:533–569.
- Browman, C., (1986), "The hunting of the quark: The particle in English", *Language and Speech*, 29:311-334
- Carter, A., (1975), "The transformation of sensory-motor morphemes into words: A case study of the development of 'more' and 'mine'", *Journal of Child Language*, 2:233-250.
- Casasola, M., Bhagwat, J., Ferguson, K., (2006), "Precursors to verb learning: infants' understanding of motion events", In Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. (eds.), *Action meets words How children learn verbs*, Oxford University Press.
- Chalumeau, P., (1994), *L'intonation de la phrase dans la rééducation du langage de l'enfant: le cas des enfants dysphasiques*, Thèse de doctorat non publiée, Sciences du langage, sémiotique et didactique, Université de Franche-Comté.
- Chapouthier, G., (2001), *L'homme, ce singe en mosaïque*, Odile Jacob.
- Chenu, F., Jisa, H., (2006), "Caused motion constructions and semantic generality in early acquisition of French", In Clark, E., Kelly, B. (eds.), *Constructions in Acquisition*, pp. 233-261, Stanford, CSLI.
- Childers, J., Tomasello, M., (2006), "Are nouns easier to learn than verbs? Three experimental studies", In Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. (eds.), *Action meets words. How children learn verbs*, Oxford University Press.
- Choi, S., (2000), "Caregiver input in English and Korean: use of nouns and verbs in book-reading and toy-play contexts", *Journal of Child Language*, 27:69-96.
- Choi, S., (1997), "Language-specific input and early semantic development: Evidence from children learning Korean", In Slobin, D. (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition (Vol. 5: Expanding Contexts)*, pp. 41-133, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Choi, S. & Gopnik, A., (1995), "Early acquisition of verbs in Korean: A cross-linguistic study", *Journal of Child Language*, 22:497-530.
- Choi, S. & Bowerman, M., (1991), "Learning to express motion events in English and Korean: the influence of language-specific lexicalization patterns", *Cognition*, 41:83-121.
- Choi, S., (1988), "The semantic development of negation: A cross-linguistic longitudinal study", *Journal of Child Language*, 15:517-531.
- Chomsky, N., (1986), *Knowledge of Language*, Praeger.
- Chomsky, N., (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Chomsky, N., (1959), "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior.", *Language*, 35.1:26-58.
- Chomsky, N., (1957), *Syntactic structures*, The Hague, Mouton.
- Christophe, A., Dupoux, E., Bertoncini, J. & Mehler, J., (1994), "Do infants perceive word boundaries? An empirical study of the bootstrapping of lexical acquisition", *Journal of the Acoustical Society of America*, 95.

- Clancy, P., (1985), "The acquisition of Japanese", In Slobin, D. (ed.), *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Clark, E., (2005), "Resultant states in early language acquisition ", In Ravid, D., Ben-Zeev Shyldkrot, H. (eds.), *Perspectives on language and language and language development*, pp. 175-190, Dordrecht, Kluwer.
- Clark, E., (2003), *First language acquisition*, Cambridge; New York, Cambridge University Press
- Clark, E. & Wong, A., (2002), "Pragmatic Directions about Language Use: Offers of Words and Relations ", *Language in Society*, 31.2:181-212.
- Clark, E. & Wong, A., (2002), "Pragmatic directions about language use: words and word meanings", *Language in Society*, 31:181-212.
- Clark, E., (2001), "Emergent categories in first language acquisition", In Bowerman, M., Levinson, S. (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge University Press.
- Clark, E. & Carpenter, K., (1989), "The Notion of Source in Language Acquisition", *Language*, 65.1:1-30.
- Clark, E., (1978a), "Discovering what words can do", In Farkas, D., Jacobsen, W., Todrys, K. (eds.), *Papers from the parasession on the Lexicon (34-57)*, Chicago Linguistic Society, April 14-15, 1978, Chicago, University of Chicago Press.
- Clark, E., (1978b), "From gesture to word: on the natural history of deixis in language acquisition", In Bruner, J., Garton, A. (eds.), *Human Growth and Development*, Oxford, Clarendon Press.
- Clark, E. & Garnica, O., (1974), "Is he coming or going? On the acquisition of deictic verbs", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 13:559-572.
- Clark, H., (1973), "Space, time, semantics, and the child ", In Moore, T. (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, pp. 27-63, New York, Academic Press.
- Clark, E., (1973), "What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language", In Moore, T. (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, pp. 65-110, New York, Academic Press.
- Cleeremans, A. & McClelland, J., (1991), "Learning the structure of event sequences", *Journal of Experimental Psychology*, 120:235-253.
- Collectif (1997), *Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Coupé, C., Marsico, E., Pellegrino, F., (2010), "Les systèmes de sons des langues du monde à la lumière des systèmes dynamiques complexes", In Weisbuch, G., Zwirn, H. (eds.), *Qu'appelle-t-on aujourd'hui les sciences de la complexité ?* Vuibert.
- Coventry, K. & Garrod, S., (2004), *Saying, seeing and acting: The psychological semantics of spatial prepositions*, Hove & New York, Psychology Press., Collection Essays in cognitive psychology series.
- Creissels, D., (2006), *Syntaxe générale : une introduction typologique (vol 2 : la phrase)*, Paris, Hermès – Lavoisier.

- Crystal, D., (1979), "Prosodic development", In Fletcher, P., Garman, M. (eds.), *Language Acquisition*, pp. 33-48, New York, Cambridge University Press.
- Crystal, D., (1973), "Non-segmental phonology in language acquisition: a review of the issues", *Lingua*, 32:1-45.
- Culioli, A., (2002), *Variations sur la linguistique*, Klincksieck.
- Culioli, A., (2000), *Pour une linguistique de l'énonciation : Domaine notionnel (Tome III)*, Paris, Ophrys.
- Culioli, A., (1999), *Pour une linguistique de l'énonciation : Formalisation et opérations de repérage (Tome II)*, Paris, Ophrys.
- Culioli, A., (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation : Opérations et représentations (tome I)*, Paris, Ophrys.
- Cuykens, H., Milder, W. & Mortelmans, T. (Eds.), (2004), *Adpositions of movement*, John Benjamins.
- Danon-Boileau, L. & Morgenstern, A., (2009), "Peut-on parler de prédication dans les premiers énoncés de l'enfant?", *Faits de Langue*, 31-32. La prédication.
- Darwin, C., (1872), *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, Londres, John Murray.
- Darwin, C., (1845), *Journal of Researches into the Natural history and Geology of the Countries Visited During the Voyage of H.M.S. "Beagle" Round the World, under the Command of Capt. Fitz Roy, R.N.*, Londres, John Murray.
- Davidoff, J., Davies, J. & Roberson, D., (1999), "Colour categories in a Stone-Age tribe", *Nature*, 398:203-204.
- Davis, R., (1961), "The fitness of names to drawings", *British Journal of Psychology*, 52:259-268.
- de Boysson Bardies, B., (1996), *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob.
- de Laguna, G., (1927), *Speech, its Function and Development*, Yale University Press.
- Demuth, K. & Tremblay, A., (2008), "Prosodically-conditioned variability in children's production of French determiners", *Journal of Child Language*, 35:99-127.
- Demuth, K., Culbertson, J. & Alter, J., (2006), "Word-minimality, epenthesis, and coda licensing in the acquisition of English", *Language & Speech*, 49:137-174.
- Deschamps, A., (2006), "Forme schématique des prédicats : remarques sur quelques verbes de déplacement", *Cycnos*, 23.1.
- Desclés, J.P., (2002), "Categorization : A Logical Approach of a Cognitive Problem", *Journal of Cognitive Science*, 3.2:85-137.
- Diessel, H. & Tomasello, M., (2005), "Particle placement in early child language. A multifactorial analysis", *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 1:89-112.
- Dodane, C. & Martel, K., (2009), "Évolution de l'inventaire de contours de Fo chez deux enfants français de 10 à 12 mois : l'importance du contexte pour décrire le stade pré-linguistique", *Enfance*, 61.3:305-316.
- Dodane, C. & Martel, K., (2008), "La prosodie chez le bébé au stade pré-linguistique : premières formes stables", *Journées d'études sur la Parole*, Avignon.

- dos Santos, C., (2009), "Facteurs influençant le calendrier d'acquisition des occlusives", *AcquisiLyon 09*, Lyon, France, 3-4 Décembre.
- Drodz, K., (1995), "Child English pre-sentential negation as metalinguistic exclamatory sentence negation ", *Journal of Child Language*, 22.3:583-610.
- Evans, V., (2010), "From the spatial to the non-spatial: The 'state' lexical concepts of in, on and at", In Evans, V., Chilton, P. (eds.), *Language, Cognition & Space*, Equinox.
- Evans, V., Tyler, A., (2004), "Rethinking English "Prepositions of Movement": The Case of To and Through", In Cuyckens, H., de Mulder, W., Mortelmans, T. (eds.), *Adpositions of movement*, pp. 247-270, Amsterdam, John Benjamins, Collection Belgian Journal of Linguistics, 18.
- Farwell, C., (1977), "The primacy of goal in the child's description of motion and location", *Papers and Reports on Child Language Development*, 13:126-133.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Tethick, S. & Reilly, J., (1993), *MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*, San Diego, CA Singular Publishing Group.
- Ferguson, C. & Farwell, C., (1975), "Words and sounds in early language acquisition", *Language*, 51:419-439
- Fernald, A. & McRoberts, G., (1993), "Effects of prosody and word position on infants' lexical comprehension", *the Boston University Conference on Language Development*, Boston.
- Fey, M., (1986), *Language intervention with young children*, Allyn & Bacon.
- Fillmore, C., (1997), *Lectures on deixis*, Stanford, CA, CSLI.
- Fillmore, C., (1982), "« Frame Semantics »", In Linguistic Society of Korea, S. (ed.), *Linguistics in the Morning Calm*, pp. 111-138, Seoul, Han Shin Publishing Company.
- Fillmore, C., (1977), "Scenes-and-frame semantics", In Zampolli, A. (ed.), *Linguistic Structures Processing*, pp. 55-81, Amsterdam, North Holland.
- Fleischman, S., (1982), "The past and the future: are they coming or going?", *Proceedings of the Eighth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley University.
- Fodor, J., (1983), *The modularity of mind*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Fortis, J.M., (2007), "Typologie de l'expression linguistique du déplacement : un examen critique ", *Séminaire Formes Symboliques*, EHESS, Paris, 13 février 2007.
- Franckel, J.J. & Paillard, D., (1998), "Aspects de la théorie d'Antoine Culioli ", *Langages*, 129:52-63.
- Franckel, J.J., Paillard, D., Saunier, E., (1997), "Modes de régulation de la variation sémantique d'une unité lexicale. Le cas du verbe passer", In coll. St Cloud, X. (ed.), *La locution : entre lexicale, syntaxe et pragmatique*, Paris, Klincksieck.
- François, F., (1984), "Les oppositions verbo-nominales et leur développement chez l'enfant", *Modèles linguistiques*, VI.1:53-60.
- François, F., (1977), *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris, Larousse, Collection « Langue et Langage ».

- Frank, I., Poulin-Dubois, D. & Trudeau, N., (1997), *Inventaire MacArthur du développement de la communication : Mots et énoncés*, Montréal, Concordia University.
- Furrow, D., Podrouzek, W. & Moore, C., (1990), "The acoustical analysis of children's use of prosody in assertive and directive contexts ", *First Language*, 10(1).28:37-49.
- Gallese, V. & Lakoff, G., (2005), "The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge," , *Cognitive Neuropsychology*, 22:455-479.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L. & Rizzolatti, G., (1996), "Action recognition in the premotor cortex", *Brain*, 119:593-609.
- Gambell, T., Yang, C., (2004), "Statistics learning and universal grammar: Modeling word segmentation", In Sakas, W. (ed.), *COLING 2004 Psycho-computational models of human language acquisition* , pp. 51– 54, Genève, COLING
- Gardam, J., (1996), "The Weeping Child", In Lee, H. (ed.), *The Secret Self : A Century of Short Stories by Women* , Phoenix Giants.
- Gelman, S., Opfer, J., (2002), "Development of the animate-inanimate distinction", In Goswami, U. (ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, pp. 151 - 166, Oxford, Blackwell.
- Gentner, D., (2006), "Why Verbs Are Hard to Learn", In Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. (eds.), *Action meets word: How children learn verbs*, Oxford University Press.
- Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (Eds.), (2003), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Cognition*, Bradford Books.
- Gentner, D., (2003), "Why We're So Smart", In Gentner, D., Goldin-Meadow, S. (eds.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Cognition*, Bradford Books.
- Gentner, D., (1982), "Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning", In Kuczaj, S. (ed.), *Language development*, pp. 301-334, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gentner, D., (1975), "Evidence for the psychological reality of semantic components : the verbs of possession", In Norman, D., Rumelhart, D. (eds.), *Explorations in cognition*, Freeman.
- Gepner, B., Tardif, C., (2006), "Autism, movement, time and thought. E-motion mis-sight and other temporo-spatial processing disorders in autism", In Vanchevsky, M. (ed.), *Frontiers in Cognitive Psychology*, pp. 71-101, New York, Nova Sciences Publishers.
- Gepner, B., Lainé, F. & Tardif, C., (2005), "E-Motion mis-sight and other temporal processing disorders in autism", *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 23:104-121.
- Gepner, B. & Mestre, D., (2002), "Rapid visual-motion integration deficit in autism ", *Trends in Cognitive Sciences*, 6.11:455.
- Gepner, B., (2001), "« Malvoyance » du mouvement dans l'autisme infantile ? Une nouvelle approche neuropsychopathologique développementale", *La Psychiatrie de l'Enfant*, 1:77-126.

- Gepner, B., Mestre, D., Masson, G. & de Schonen, S., (1995), "Postural effects of motion vision in young autistic children", *NeuroReport*, 6:1211-1214.
- Ghimenton, A., (2008), *Acquisition plurilingue chez un jeune enfant de Vénétie : Etude de la fréquence d'usages des langues et des indices pragmatiques lors des interactions familiales*, Thèse de doctorat non publiée, Sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III.
- Givon, T., (1979), *On understanding grammar*, New York, Academic Press.
- Glenberg, A. & Robertson, D., (2000), "Grounding symbols and computing meaning", *Journal of Memory and Language*, 43:379-401.
- Gogate, L., Bahrick, L. & Watson, J., (2000), "A study of multimodal motherese: The role of temporal synchrony between verbal labels and gestures", *Child Development*, 71:878-894.
- Goldberg, A., (2006), *Constructions at work: the nature of generalization in language*, Oxford, Oxford University Press.
- Goldberg, A., (2003), "Constructions: A new theoretical approach to language", *Trends in Cognitive Sciences*, 7.5:219–224.
- Goldberg, A., (1998), "Patterns of experience in patterns of language", In Tomasello, M. (ed.), *The new psychology of language*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Goldberg, A., (1997), "The relationship between verbs and constructions", In Verspoor, K., Sweester, E. (eds.), *Current issues in linguistic theory, 150: Lexical and syntactical constructions and the construction of meaning*, Philadelphia, John Benjamin.
- Goldberg, A., (1995), *Constructions : A construction grammar approach to argument structure*, Chicago, University of Chicago Press, Collection Cognitive theory of language and culture.
- Goldfield, B., (2000), "Nouns before verbs in comprehension vs. production: the view from pragmatics", *Journal of Child Language*, 27:501-520.
- Goldfield, B., (1993), "Noun bias in maternal speech to one-year olds", *Journal of Child Language*, 20:85-99.
- Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K., (2008), "How toddlers learn verbs", *Trends in Cognitive Science*, 12.10:397–403.
- Golinkoff, R., Chung, H., Hirsh-Pasek, K., Liu, J., Bertenthal, B., Brand, R., Maguire, M. & Hennon, J., (2002), "Young children can extend motion verb labels to point-light displays", *Developmental Psychology*, 38:604-614.
- Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., (2000), "Word learning: Icon, Index, or Symbol?", In Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., Bloom, L., Smith, A., Woodward, N., Akhtar, M., Tomasello, G. (eds.), *Becoming a Word Learner: A Debate on Lexical Acquisition*, pp. 3-18, Oxford University Press.
- Gopnik, A., (1981), "Words and plans: early language and the development of intelligent action", *Journal of Child Language*, 9:303-318.
- Grataloup, C., Hoen, M., Veuillet, E., Collet, L., Pellegrino, F. & Meunier, F., (2009), "Speech Processing: An Interactive Process", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.

- Gries, S., (sous presse), "Acquiring particle placement in English: a corpus-based perspective ", In Pilar Guerrero, M. (ed.), *Morphosyntactic alternations in English: functional and cognitive perspectives*, London & Oakville, CT, Equinox.
- Gries, S., (2008), "Dispersions and adjusted frequencies in corpora", *International Journal of Corpus Linguistics*, 13.4:403-437.
- Gries, S., (2003), *Multifactorial Analysis in Corpus Linguistics: A Study of Particle Placement*, New York/London, Continuum International Publishing Group.
- Groussier, M.L., (1997), "Prépositions et primarité du spatial : de l'expression de relations dans l'espace à l'expression de relations non-spatiale", *Faits de Langue*, 9.
- Guillemin-Flescher, J., (1981), *Syntaxe comparée du français et de l'anglais : problèmes de traduction*, Ophrys.
- Gullberg, M., Hendricks, H. & Hickmann, M., (2008), "Learning to talk and gesture about motion in French ", *First Language*, 28.2:200-236.
- Gumperz, J. & Levinson, S. (Eds.), (1996), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Haeckel, E., (1874), *Histoire de la création des êtres organisés d'après les lois naturelles*, Paris, Reinwald.
- Halliday, M., (1978), *Language as Social Semiotic : the social interpretation of language and meaning*, Londres, Edward Arnold.
- Halliday, M., (1975), *Learning how to mean*, Londres, Edward Arnold.
- Halliday, M., (1973), *Explorations in the functions of language* , Londres, Edward Arnold.
- Hauser, M., Newport, E. & Aslin, R., (2001), "Segmentation of the speech stream in a nonhuman primate: Statistical learning in cotton top tamarins," *Cognition*, 78.
- Hayward, W. & Tarr, M., (1995), "Spatial language and spatial representation", *Cognition* 55:39-84.
- Hebb, D., (1949), *The organization of behavior*, New York, John Wiley & Sons.
- Hendriks, H., (2005), "Structuring space in discourse: a comparison of Chinese, French, German and English L1 and French, German and English L2 acquisition", In Hendriks, H. (ed.), *The structure of learner varieties*, pp. 111-156, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Herr-Israel, E., McCune, L., (2008), "Dynamic event words, motion events and the transition to verb meanings.", In Gagarina, N., Gülzow, I. (eds.), *The Acquisition of Verbs and their Grammar : the Effect of Particular Languages*, pp. 125-149, Springer.
- Herskovits, A., (1988), "Spatial expressions and the plasticity of meaning", In Rudzka-Ostyn, B. (ed.), *Topics in Cognitive Linguistics*, pp. 271–298., Amsterdam, John Benjamins.
- Herskovits, A., (1986), *Language and spatial cognition: An interdisciplinary study of the prepositions in English*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Herskovits, A., (1982), *Spatial prepositions in English : regularities and irregularities in a complex domain*, Thèse de doctorat, Linguistique, Université de Stanford.

- Hickmann, M., Hendriks, H., Champaud, C., (2008), "Typological Constraints on Motion in French and English Child Language", In Guo, J., Lieven, E., Budwig, N., Ervin-Tripp, S., Keiko Nakamura, K., Seyda Ozcaliskan, S. (eds.), *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*, Psychology Press.
- Hickmann, M. & Hendriks, H., (2006), "Static and dynamic location in French and in English", *First Language*, 26.1:103-135.
- Hickmann, M., (2006), "The relativity of motion in first language acquisition", In Hickmann, M., Robert, S. (eds.), *Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories*, Amsterdam, John Benjamins.
- Hickmann, M., (2003), *Children's discourse: person, space and time across languages*, Cambridge ; New York, Cambridge University Press, Collection Cambridge studies in linguistics ; 98
- Hilaire, G., Kern, S., Viguié, A., Dudognon, P., Langue, J. & Romieu, J., (2001), "Le développement communicatif des enfants français de 8 à 30 mois", *Le pédiatre*, XXXVI.182:7-13.
- Hill, L., (1968), *Prepositions and adverbial particles: an interim classification semantic, structural and graded*, London, Oxford University Press.
- Hinton, L., Nichols, J. & Ohala, J. (Eds.), (1994), *Sound symbolism*, Cambridge, Cambridge University Press
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. (Eds.), (2006a), *Action Meets Word How Children Learn Verbs*, Oxford University Press
- Hoff, E., (2006), "How social contexts support and shape language development", *Developmental Review*, 26:55-58.
- Højholt, M., 2008, *Onomatopoeia as communicative strategy in early language acquisition - a case study*, Mémoire de Linguistique, Université d'Aarhus.
- Hopper, P. & Traugott, E., (2003), *Grammaticalization*, Cambridge, UK; New York, NY, Cambridge University Press, (Edition 2nd), Collection Cambridge textbooks in linguistics
- Huston, N., (1998), *L'empreinte de l'ange*, Actes Sud.
- Huston, N., (1993), *Cantique des plaines*, Actes Sud.
- Huttenlocher, J., Smiley, P. & Charney, R., (1983), "Emergence of action categories in the child: evidence from verb meanings.", *Psychological Review*, 90.1:72-93.
- Huttenlocher, J., (1974), "The origins of language comprehension", In Solso, R. (ed.), *Theories in cognitive psychology*, pp. 331-368, New York, Halsted.
- Hyltenstam, K. & Viberg, Å., (1993), *Progression & regression in language : sociocultural, neuropsychological, & linguistic perspectives*, Cambridge [England] ; New York, NY, USA, Cambridge University Press.
- Imai, M., Kita, S., Nagumo, M. & Okada, H., (2008), "Sound symbolism facilitates early verb learning", *Cognition*, 109:54-65.
- Iverson, J. & Goldin-Meadow, S., (2005), "Gesture paves the way for language development", *Psychological Science*, 16:367-371.

- Iverson, J. & Goldin-Meadow, S. (Eds.), (1998), *The nature and functions of gesture in children's communication*, San Francisco, Jossey-Bass, Collection "New Directions for Child Development".
- Jackendoff, R., (1996), "The proper treatment of measuring out, telicity, and perhaps even quantification in English", *Natural Language and Linguistic Theory*, 14.2:305-354.
- Jackendoff, R., (1990), *Semantic Structures*, Cambridge, MA & London, MIT Press.
- Jackendoff, R., (1983), *Semantics and cognition*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Jamet, D., (1999), "L'image du corps dans les langues", *L'ALEPH - Philosophies, Arts, Littératures*, 2.2:10-19.
- Jespersen, O., (1954), *A Modern English Grammar*, New York, Barnes and Noble.
- Jespersen, O., (1922), *Language, its nature, development and origin*, New-York, Norton.
- Jisa, H., (2003), "Comment l'acquisition du langage nous renseigne sur l'homme", *Terrain*, 40:115-132.
- Jisa, H. & Richaud, F., (1994a), "Quelques sources de variation chez les enfants", *AILE*, 4:7-51.
- Johnson, S. & Aslin, R., (1996), "Perception of Object Unity in Young Infants: The Roles of Motion, Depth, and Orientation", *Cognitive Development*, 11:161-180.
- Johnson, M., (1987), *The Body in the Mind : the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, Chicago, University of Chicago Press.
- Jusczyk, P. & Aslin, R., (1995), "Infants' detection of the sound patterns of words in fluent speech", *Cognitive Psychology*, 29.1:1-23.
- Kantartzis, K., Kita, S. & Imai, M., (sous presse), "Japanese sound symbolism facilitates word learning in English speaking children", *Cognitive Science*, 35.
- Karmiloff-Smith, A., (1982), "Language as a formal problem space", In Deutsch, W. (ed.), *Child language: Beyond description*, New York, Springer
- Kedar, Y., Casasola, M. & Lust, B., (2006), "Getting there faster: 18- and 24-month-old infants' use of function words to determine reference", *Child Development*, 77:325-338.
- Kellman, P., Spelke, E. & Short, K., (1986), "Infant perception of object unity from translatory motion in depth and vertical translation", *Child Development*, 57:72-76.
- Kellman, P., (1984), "Perception of three-dimensional form by human infants", *Attention, Perception, & Psychophysics*, 36:353-358.
- Kennedy, A., (1920), *The Modern English Verb-Adverb Combination*, Palo Alto, Stanford University Press.
- Kern, S. & Gayraud, F., (2010), *L'inventaire français du développement communicatif*, Grenoble, La Cigale.
- Kern, S., (2006), "Adaptation française des inventaires du développement communicatif de MacArthur-Bates: versions courtes et versions longues", *Séminaire INSERM, Unité 569, Kremlin-Bicêtre*, 27 mars.

- Khalifa, J.C., (2001), "Linguistique et traduction : Le cas des verbes de déplacement ", *Anglophonia*, 10:199-213.
- Kinder, A. & Assmann, A., (2000), "Learning artificial grammars: no evidence for the acquisition of rules", *Memory & Cognition*, 28:1321–1332.
- Kinney, D. & Kagan, J., (1976), "Infant attention to auditory discrepancy", *Child Development*, 47:155-164.
- Klee, T., Stokes, S., Wong, A. & Fletcher, P., (2004), "Utterance Length and Lexical Diversity in Cantonese-Speaking Children With and Without Specific Language Impairment", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47:1396–1410.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R. & Volkmar, F., (2003), "The enactive mind, or from actions to cognition: lessons from autism", *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 358:345-360.
- Kochan, A., Morgenstern, A., Rossi, C. & Sekali, M., (2007), "Children's early prepositions in English and French: a social-interactional device", *LingO*, Oxford.
- Köhler, W., (1929), *Gestalt psychology*, New York, Liveright Publishing Corporation.
- Konopczynski, G., (2000), "The Necessity of Interdisciplinarity in Language Acquisition Studies ", *Perspectives: Journal for Interdisciplinary Work in the Humanities*, 1.2.
- Konopczynski, G., (1999), "L'acquisition du système prosodique de la langue maternelle et ses implications pour l'apprentissage d'une L2", In Delcloque, P. (ed.), *Speech Technology Applications in CALL*, pp. 62-70, University of Albertay Dundee, Philippe Delcloque.
- Konopczynski, G., Tessier, S., (1994), "Structuration intonative du langage émergent", In Halford, B., Pilch, H. (eds.), *Intonation*, pp. 157-192, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Konopczynski, G., (1991), *Le Langage Émergent (II) : Aspects Vocaux et Mélodiques*, Hambourg , Buske Verlag.
- Konopczynski, G., (1990), *Le Langage émergent : caractéristiques rythmiques.* , Hambourg, Buske Verlag.
- Konopczynski, G., (1976), "Étude expérimentale de quelques structures prosodiques employées par les enfants français entre 7 et 22 mois", *Travaux de l'Institut de Phonétique de Strasbourg*, 7:171-205.
- Kopecka, A., (2009), "L'expression du déplacement en français : l'interaction des facteurs sémantiques, aspectuels et pragmatiques dans la construction du sens spatial", *Langages*, 173:54-75.
- Kopecka, A., (2006), "The semantic structure of motion verbs in French: Typological perspectives", In Hickmann, M., Robert, S. (eds.), *Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories*, pp. 83-101., Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Kuhl, P., Andruski, J., Chistovich, I., Chistovich, L., Kozhevnikova, E., Ryskina, V. & et al., (1997), "Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants", *Science*, 277:684-686.
- Lakoff, G. & Johnson, M., (1999), *Philosophy in the flesh : the embodied mind and its challenge to Western thought*, Basic Books.

- Lakoff, G., (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lakusta, L. & Landau, B., (2006), "Starting at the end: The importance of goals in spatial language", *Cognition*, 96:1-33.
- Lakusta, L., (2005), *Source and Goal Asymmetry in Non-Linguistic Motion Event Representations*, PhD, Developmental Psychology, Johns Hopkins University.
- Landau, B. & Zukowski, A., (2003), "Objects, Motions, and Paths: Spatial Language in Children With Williams Syndrome", *Developmental Neuropsychology*, 23.1&2:105-137.
- Landau, B., (2001), "Perceptual units and their mapping with language ", *Advances in Psychology*, 130:71-118.
- Landau, B. & Jackendoff, R., (1993), ""What" and "where" in spatial language and spatial cognition", *Behavioral and Brain Sciences*, 16:217-265.
- Langacker, R., (1988), "A View of Linguistic Semantics", In Rudzka-Ostyn, B. (ed.), *Topics in Cognitive Linguistics*, Philadelphia, John Benjamins.
- Langacker, R., (1987), *Foundations of cognitive grammar*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Lannoy, J., (2008), *Langage, perception, mouvement: Blanchot et Merleau-Ponty*, Grenoble, Editions Jérôme Millon
- Lansari, L., (2009), *Les périphrases verbales "aller + infinitif" et "be going to"*, Paris, Ophrys, Collection "Linguistique contrastive et traduction".
- Lassègue, J., (2010), *Pour une anthropologie sémiotique ; Recherches sur le concept de forme symbolique*, Mémoire original d'habilitation, philosophie, Université Paris IV -Sorbonne.
- Ledewag, V., Oller, D. & Lynch, M., (1994), "Infant's vocalization patterns across home and laboratory environment", *First Language*, 14:49-65.
- Lee, P., (1996), *The Whorf theory complex: a critical reconstruction*, Amsterdam ; Philadelphia, J. Benjamins Pub., Collection Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science. Series III, Studies in the history of the language sciences; vol. 81
- Lemmens, M., (2005a), "Motion and location: toward a cognitive typology", *Parcours Linguistique. Domaine anglais*, Actes de l'atelier de linguistique de la SAES, Saint Quentin en Yvelines, Publication de l'université de Saint-Etienne.
- Lemmens, M., (2005b), *De la sémantique lexicale à la typologie sémantique : vers une sémantique basée sur l'activité langagière*, habilitation (document de synthèse), Université Lille3.
- Leonard, L. & Finneran, D., (2003), "Grammatical morpheme effect on MLU : "the same can be less" revisited ", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46:878-888.
- Leroy, M., Morgenstern, A., Caët, S., (2010), "L'auto-rectification chez l'enfant: internalisation et appropriation du langage ", In Danon-Boileau, L. (ed.), *La rectification. Hommage à Marie-Annick Morel*, Ophrys.

- Leroy, M., Mathiot, E., Morgenstern, A., (2009), "Pointing gestures, vocalizations and gaze : two case studies", In Zlatev, J., Andren, M., Falck, M., Lundmark, C. (eds.), *Studies in Language and Cognition*, pp. 261-275, Cambridge Scholars Publishing.
- Leslie, A., (1984), "Spatiotemporal continuity and the perception of causality in infants", *Perception*, 13:287-305.
- Lestang, C., (1996), "Langage et handicap physique invalidant", *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 9.5:285-291.
- Levinson, S., (2003), *Space in language and cognition : explorations in cognitive diversity*, Cambridge ; New York, Cambridge University Press, Collection Language, culture, and cognition ; 5.
- Levinson, S., Kita, S., Haun, D. & Rasch, B., (2002), "Returning the tables: language affects spatial reasoning", *Cognition*, 84:155-188.
- Levinson, S., (2001), "Covariation between spatial language and cognition, and its implications for language learning", In Bowerman, M., Levinson, S. (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge University Press
- Levinson, S., (1997), "From outer to inner space: Linguistic categories and non-linguistic thinking ", In Nuyts, J., Pederson, E. (eds.), *Language and conceptualization*, pp. 13-45, Cambridge University Press.
- Levinson, S., (1996), "Language and space", *Annual Review of Anthropology*, 25:353-382.
- Levinson, S. & Brown, P., (1994), "Immanuel Kant among the Tenejapans: Anthropology as empirical philosophy", *Ethos*, 22.1:3-41.
- Lewis, C. & Gregory, S., (1987), "Parent's talk to their infants: the importance of context.", *First Language*, 14:49-65.
- Lieven, E., Pine, J. & Baldwin, G., (1997), "Lexically-based learning and early grammatical development", *Journal of Child Language*, 24:187-219
- Lindner, K. & Johnston, J., (1992), "Grammatical morphology in language-impaired children acquiring English or German as their first language: a functional perspective ", *Applied Psycholinguistics*, 13:115-129.
- Lindner, S., (1981), *A lexico-semantic analysis of English verb particle constructions with UP and OUT*, Thèse de doctorat non publiée, University of California.
- Lucy, J., (1996), "The scope of linguistic relativity: An analysis and review of empirical research.", In Gumperz, J., Levinson, S. (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity.* , pp. 37-69, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lucy, J., (1992), *Language diversity and thought. A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*, Cambridge University Press, Collection Studies in the social and cultural foundations of language.
- Mac Whinney, B., (2008), "Enriching CHILDES for morphosyntactic analysis", In Behrens, H. (ed.), *Corpora in Language Acquisition Research : History, methods, perspectives*, John Benjamins, Collection Trends in Language Acquisition Research,6.

- MacWhinney, B., (1975), "Pragmatic patterns in child syntax", *Stanford Papers And Reports on Child Language Development*, 10:153-165.
- MacArthur, T., (1998), *The Concise Oxford Companion to the English Language*, Oxford, Oxford University Press.
- MacWhinney, B., (2000), *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, Mahaw, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, (Edition III).
- MacWhinney, B., (1999), "The Emergence of Language from Embodiment", In MacWhinney, B. (ed.), *The Emergence of Language*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Mandler, J., (2006), "Actions Organize the infant's World", In Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. (eds.), *Action meets words: how children learn verbs*, Oxford University Press.
- Mandler, J., (1996), "Pre-verbal representation and language", In Bloom, P., Peterson, M., Nadel, L., Garrett, M. (eds.), *Language and space*, pp. 365–384, Cambridge, MA, MIT Press.
- Mandler, J., (1992), "How to build a baby," *Psychological Review*, 11: Conceptual primitives:587–604.
- Marcos, H., (1987), "Communicative functions of pitch range and pitch direction in infants", *Journal of Child Language*, 14:255-268.
- Markman, E., (1992), Constraints on word learning: speculations about their nature, origins and domain specificity.
- Markman, E., (1989), *Categorization and naming: Problems of induction*, Cambridge, MIT Press;
- Marsico, E., Coupé, C., Pellegrino, F. & Hombert, J.M., (2002), "Vers une mesure de la complexité des systèmes phonologiques", *IIIèmes Journées d'Etudes Linguistiques, "Universaux sonores"*, Nantes, France.
- Masson, C., (2010), "Les dysfonctionnements de la multimodalité dans l'autisme : une étude de cas entre un et trois ans", *Actes du colloque AcquisiLyon*, Lyon 3-4 décembre 2010.
- Mayer, M., (1969), *Frog, where are you?*, New York, Dial Books for Young Readers.
- McArthur, T. (Ed.), (1998), *The Concise Oxford Companion to the English Language*, Oxford University Press.
- McCune, L., Herr-Israël, E., (sous presse), "Pre-language cognition, motion event semantics, and the transition from single words to first sentences", In Kuehn, N., Bittner, D. (eds.), *Lexical bootstrapping: On the central role of lexis and semantics in child language development*, Mouton de Gruyter, Collection "Cognitive Linguistic Research Series".
- McCune, L., (2006), "Dynamic event words: From common cognition to varied linguistic expression", *First Language*, 26.2.
- McCune, L., Veneziano, E. & Herr-Israel, E., (2004), "Analysis of Motion-Event Semantics in the Transition from Single Words to Early Language Combinations : Evidence from English and French", *The Second Lisbon Meeting on Language Acquisition*, Lisbonne, Portugal, 1-4 Juin 2004.

- McCune-Nicolich, L., (1981), "The cognitive bases of relational words in the single word period", *Journal of Child Language*, 8:15-34.
- McKee, G., Malvern, D. & Richards, B., (2000), "Measuring Vocabulary Diversity Using Dedicated Software", *Literary and Linguistic Computing*, 15.3:323-337.
- Mehler, J., Endress, A., Gervain, J., Nespor, M., (2008), "From perception to grammar", In Friederici, A., Thierry, G. (eds.), *Early language development*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, Collection Trends in Language Acquisition Research, 5
- Meltzoff, A. & Moore, M., (1979), "Interpreting "imitative" responses in early infancy", *Science*, 205:217-219
- Meltzoff, A. & Moore, M., (1977), "Imitation of facial and manual gestures by human neonates", *Science*, 198:75-78.
- Menyuk, P., (1994), "Word acquisition: The important role of prosody", *The Study of Sounds (Special Issue of the Phonetics Society of Japan)*, 23:209-226
- Menyuk, P., (1968), "Children's learning and reproduction of grammatical and nongrammatical phonological sequences", *Child Development*, 39:849-859.
- Miller, G. & Johnson-Laird, P., (1976), *Language and perception*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Milne, E., Swettenham, J., Hansen, P., Campbell, R., Jeffries, H. & Plaisted, K., (2002), "High motion coherence thresholds in children with autism", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43:255-263.
- Morgenstern, A., Parisse, C. & Sekali, M., (2010), "Les premières prépositions chez l'enfant : grammaticalisation de l'espace relationnel", *Faits de Langue*, 34:95-108.
- Morgenstern, A., (2009), *L'enfant dans la langue*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle
- Morgenstern, A. & Parisse, C., (2007), "Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans", *Corpus*, 6:55-78.
- Morgenstern, A., (2006), *Un JE en construction : genèse de l'auto-désignation chez l'enfant*, Ophrys
- Morgenstern, A., (1995), *L'enfant apprenti-e#nonciateur*, the#se de Doctorat non publiée, linguistique anglaise, Universite# Paris III
- Nadel, J., Potier, C., (2002), "Imiter et être imité dans le développement de l'intentionnalité", In Nadel, J., Decety, J. (eds.), *Imiter pour découvrir l'humain : Psychologie, neuropsychologie, robotique et philosophie de l'esprit*, pp. 83-104, Paris, PUF.
- Nadel, J., (1986), *Imitation et communication entre jeunes enfants*, Paris, PUF.
- Naigles, L. & Hoff-Ginsberg, E., (1998), "Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use", *Journal of Child Language*, 25:95-120.
- Nelson, K., (2007), *Young minds in social worlds : Experience, meaning and memory*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

- Nelson, K., (1995), "The Dual Category Problem in the Acquisition of Action Words", In Tomasello, M., Merriman, W. (eds.), *Beyond Names for Things: Young Children's Acquisition of Verbs*, pp. 223-249, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K., (1985), *Making sense : the acquisition of shared meaning*, New York, Academic Press.
- Nelson, K., (1974), "Concept, word, and sentence: Interrelations in acquisition and development", *Psychological Review*, 81:267-285.
- Nelson, K., (1973), "Structure and strategy in learning to talk", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 149.38:1-135.
- Ninio, A., (1999b), "Pathbreaking verbs in syntactic development and the question of prototypical transitivity", *Journal of Child Language*, 26:619-753.
- Ninio, A., (1999a), "Model learning in syntactic development: intransitive verbs", *International Journal of Bilingualism*, 3:111-31
- Ninio, A., (1979), "The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel", *Child Development*, 50:976-980.
- Nørgaard Jørgensen, R., Dale, P., Bleses, D. & Fenson, L., (2009), "CLEX: A cross-linguistic lexical norms database", *Journal of Child Language*, 37.02:419-428.
- Ochs, E., (1986), "Introduction", In Schieffelin, B., Ochs, E. (eds.), *Language Socialization across Cultures*, pp. 1-13, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ochs, E., (1979), "Planned and unplanned discourse", In Givon, T. (ed.), *Discourse and syntax*, pp. 51-80, New York, Academic Press, Collection Syntax and Semantics, 12.
- Ochs, E., (1979), "Transcription as Theory", In Ochs, E., Schieffelin, B. (eds.), *Developmental Pragmatics*, Academic Press.
- Ochsenbauer, A.K., (2010), *The impact of language-specific factors in first language acquisition: The expression of motion in French and German*, Thèse de doctorat, Sciences du Langage, Université Paris 8.
- Ogura, T., Dale, P., Yamashita, Y., Murase, T. & Mathieu, A., (2006), "The use of nouns and verbs by Japanese children and their caregivers in book-reading and toy-playing contexts", *Journal of Child Language*, 33.
- Olguin, R. & Tomasello, M., (1993), "Twenty-five-month-old children do not have a grammatical category of verb", *Cognitive Development*, 8:245-272.
- Opfer, J., (2002), "Identifying living and sentient kinds from dynamic information: the case of goal-directed versus aimless autonomous movement in conceptual change", *Cognition*, 86:97-122.
- Ozcaliskan, S. & Goldin-Meadow, S., (2005), "Gesture is at the cutting edge of early language development", *Cognition*, 96:101-113.
- Parisse, C. & Poulain, C., (2010), "Shared semantic properties of nouns and verbs in French-speaking children before age two ", *VI International Conference on Language Acquisition*, Barcelone, septembre 2010.
- Parisse, C. & Le Normand, M.T., (2006), "Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans.", *Glossa*, 97:20-41

- Parisse, C., (2003), "Le débat inné-acquis et le développement du langage à l'aube du 21ème siècle", *Intellectica*, 35:269-285.
- Parisse, C. & Le Normand, M.T., (2000), "Automatic disambiguation of morphosyntax in spoken language corpora", *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32.3:468-481.
- Parker, M. & Brorson, K., (2005), "A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MULm) and mean length of utterance of words (MULw)", *First Language*, 3.75:365-376.
- Paul, R., (2000), *Language disorders from infancy through adolescents*, Mosby-year book.
- Pea, R., (1980), "The development of negation in early child language", In Olson, R. (ed.), *The social foundations of language and thought*, New York, Norton.
- Pêcheux, M.G., (1999), "Comment les parents se représentent-ils le développement précoce ?", *L'année psychologique*, 99.4:709-730.
- Pederson, E., Danzigier, E., Wilkins, D., Levinson, S., Kita, S. & Senft, G., (1998), "Semantic typology and spatial conceptualization", *Language*, 74.3:557-589.
- Peters, A., (1977), "Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts?", *Language*, 53:560-573.
- Piaget, J., (1962), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J., (1946), *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, Paris, PUF.
- Piaget, J., (1945), *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel ; Paris, Delachaux et Niestlé.
- Pine, J., Lieven, E. & Rowland, C., (1996), "Observational and checklist measures of vocabulary composition: what do they mean?", *Journal of Child Language*, 23:573-590.
- Pine, J. & Lieven, E., (1993), "Reanalysing rote-learned phrases : individual differences in the transition to multi-word speech," *Journal of Child Language*, 20:551-571.
- Pinker, S., (1995), *The Language Instinct*, New York, Harper Perennial.
- Pinker, S., (1989), *Learnability and cognition: The acquisition of verb argument structure*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Pinker, S., (1984), *Language learnability and language development*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Pourcel, S. & Kopecka, A., (2005), "Motion expression in French: Typological diversity", *Durham and Newcastle Working Papers in Linguistics*, 11:139-153.
- Pruden, S., Hirsh-Pasek, K., Maguire, M., Meyer, M., (2004), "Foundations of verb learning: Infants categorize path and manner in motion events", *Proceedings of the 28th Annual Boston University Conference on Language Development*, Boston, Cascadilla Press.
- Pulverman, R., Sootsman, J., Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., (2003), "The role of lexical knowledge in nonlinguistic event processing: English-speaking infants' attention to

- manner and path", *Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development*, Boston, Cascadilla Press.
- Pulvermu#ller, F., (2005), "Brain mechanisms linking language and action.", *Nature Reviews Neuroscience*, 6:576-582.
- Pulvermu#ller, F., (1999), "Words in the brain's language. ", *Behavioral and Brain Sciences*, 22:253-279.
- Quayle, N., (1994), *Up et le verbe à particule en anglais contemporain*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- Rakison, D., (2003), "Parts, categorization, and the animate-inanimate distinction in infancy", In Rakison, D., Oakes, L. (eds.), *Early concept and category development: Making sense of the blooming buzzing confusion*, New York, Oxford University Press.
- Quine, W., (1960), *Word and object*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Richards, B. & Malvern, D., (1997), *Type-Token and Type-Type Measures of Vocabulary Diversity and Lexical Style: an Annotated Bibliography*, Reading, Faculty of Education and Community Studies, the University of Reading.
- Richards, B., (1990), *Language Development and Individual Differences: A Study of Auxiliary Verb Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Riesman, P., (1992), *First find your child a good mother : the construction of self in two African communities*, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press.
- Rizzolatti, G. & Arbib, M., (1998), "Language within our grasp," *Trends in Neurosciences*, 21.5:188-194.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. & Fogassi, L., (1996), "Premotor cortex and the recognition of motor actions", *Cognitive Brain Research*, 3:131-141.
- Robb, M. & Saxman, H., (1990), "Syllable duration of preword and early word vocalisations", *Journal of Speech and Hearing Research*, 33:583-593
- Robert, S. & Chapouthier, G., (2006), "La mosaïque du langage. ", *Marges linguistiques*, 11
- Rogers, S. & Williams, J. (Eds.), (2006), *Imitation and the Social Mind. Autism and Typical Development*, New York, Guilford Publications
- Rohlfing, K. & Wrede, B., (2010), "From action to language and back: Comment on 'Grounding language in action and perception: From cognitive agents to humanoid robots' by Cangelosi", *Physics of Life Reviews*, 7:152-153.
- Rohlfing, K., Choi, S. & Casasola, M., (2010), "Maternal spatial language to English-, Spanish-, Korean- and German-learning infants and how it changes in the course of development: a longitudinal study", *Child Language Seminar*, Londres, 23-25 juin 2010.
- Rondal, J., (1983), *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Rosch Heider, E., (1972), "Universals in color naming and memory ", *Journal of Experimental Psychology*, 93:10-20.
- Rossi, C. & Parisse, C., (Soumis), "Making up categories", *Journal of French Language Studies*, special issue on *First Language Acquisition of French Grammar*

- Rossi, C. & Shimanek, C., (2007), "Contradiction et émergence du langage", *Journée d'étude de l'Ecole doctorale HSH*, Université Lyon 2, 1er juin 2007.
- Rossi, C., Morgenstern, A., (2008), "Outils et méthodes de recherche en acquisition du langage : de la complémentarité entre statistiques et analyse linguistique", *JADT*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Rowland, C., (2007), "Explaining errors in children's questions", *Cognition*, 104:106–134.
- Ruff, H., (1985), "Detection of Information Specifying the Motion of Objects by 3- and 5-Month-Old Infants", *Developmental Psychology*, 21.2:295-305.
- Sablayrolles, P., (1995), *Sémantique formelle de l'expression du mouvement*, Thèse de doctorat, linguistique, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Sacks, H., (1984), "Notes on Methodology", In Atkinson, J., Heritage, J. (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Saffran, J., Aslin, R. & Newport, E., (1996), "Statistical learning by 8-month-old infants," *Science*, 274:1926-1928
- Sarda, L., (1996), "Éléments pour une typologie des verbes de déplacement transitifs directs du français", *Les Cahiers de Grammaire*, 21:93-121.
- Sauvage, J., (2003), "Développement langagier, chaos et interactions sociales.", *Langage et société*, 105.3.
- Schieffelin, B., Ochs, E., (1983), "A cultural perspective on the transition from prelinguistic to linguistic communication", In Golinkoff, R. (ed.), *The transition from prelinguistic to linguistic communication*, pp. 115-131, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Schlesinger, I., (1977), "The role of cognitive development and linguistic input in language acquisition", *Journal of Child Language*, 4:152-169.
- Schmidtke-Bode, K., (2009), "Going-to-V and gonna-V in child language: A quantitative approach to constructional development", *Cognitive Linguistics*, 20.3:509–538.
- Sekali, M., Morgenstern, A., (2009), "What can child language tell us about prepositions ? A contrastive corpus-based study of cognitive and social-pragmatic factors", In Zlatev, J., Andrén, M., Johansson Falck, M., Lundmark, C. (eds.), *Studies in Language and Cognition*, pp. 261-275, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Serres, E., (1824), *Anatomie comparée du cerveau dans les quatre classes des animaux vertébrés*, Paris, Gabon et Cie.
- Shady, M. & Gerken, L., (1999), "Grammatical and caregiver cues in early sentence comprehension", *Journal of Child Language*, 26:1-13.
- Shi, R. & Cyr, M., (2008), "Processing functional morphemes and early lexical acquisition", *Communication présentée lors du XXIX Congrès International de Psychologie*, Berlin, Juillet 2008.
- Sinha, C. & Kuteva, T., (1995), "Distributed Spatial Semantics", *Nordic Journal of Linguistics*, 18:167-199.

- Sinha, C., Thorseng, L., Hayashi, M. & Plunkett, K., (1994), "Comparative Spatial Semantics and Language Acquisition: Evidence from Danish, English, and Japanese", *Journal of Semantics*, 11.4:253-287.
- Skinner, B., (1957), *Verbal behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Slater, A., Morison, V., Town, C. & Rose, D., (1985), "Movement perception and identity constancy in the new-born baby ", *British Journal of Developmental Psychology*, 3:211-220.
- Slobin, D., Bowerman, M., Brown, P., Eisenbeiß, S., Narasimhan, B., (sous presse), "Putting things in places: Developmental consequences of linguistic typology", In Bohemeyer, J., Pederson, E. (eds.), *Event representation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Slobin, D. & Bowerman, M., (2007), "Interfaces between linguistic typology and child language research", *Linguistic Typology*, 11.1:213-226.
- Slobin, D., (2004b), "The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events ", In Strömquist, S., Verhoeven, L. (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, pp. 219-257, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D., (2004a), "From ontogenesis to phylogeneis: what can child language tell us about Language evolution?" In Langer, J., Parker, S., Milbrath, C. (eds.), *Biology and Knowledge revisited: From neurogenesis to psychogenesis*, pp. 255-285, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates
- Slobin, D., (2003), "Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity ", In Gentner, D., Goldin-Meadow, S. (eds.), *Language in mind: Advances in the investigation of language and thought*, pp. 157-191., Cambridge, MA, MIT Press.
- Slobin, D., (2000), "Verbalized events. A dynamic approach to linguistic relativity and determinism", In Niemeyer, S., Dirven, R. (eds.), *Evidence for Linguistic Relativity*, pp. 107-138, Amsterdam, John Benjamins.
- Slobin, D., (1997a), "The Universal, the Typological, and the Particular in Acquisition ", In Slobin, D. (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition: vol. V. Expanding the Contexts*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D., (1997), "The origins of grammaticizable notions: beyond the individual mind", In Slobin, D. (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates
- Slobin, D., (1996b), "From 'thought and language' to 'thinking for speaking'", In Gumperz, J., Levinson, S. (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, pp. 70-96, Cambridge, Cambridge University Press
- Slobin, D., (1996a), "Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish", In Shibatani, M., Thompson, S. (eds.), *Essays in semantics*, pp. 195-217, Oxford, Oxford University Press
- Slobin, D. & Hoiting, N., (1994), "Reference to movement in spoken and signed languages: Typological considerations", *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society*, 20:487-505.

- Slobin, D., (1985), "Why study acquisition crosslinguistically? ", In Slobin, D. (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition : Vol.I. The Data*, pp. 3-24. , Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D., (1982), "Universal and particular in the acquisition of language", In Gleitman, H., Wanner, E. (eds.), *Language acquisition: the state of the art*, Cambridge, Cambridge University Press
- Slobin, D., (1977), "Language change in childhood and in history", In Macnamara, J. (ed.), *Language learning and thought*, New York, Academic Press, Collection Perspectives in neurolinguistics and psycholinguistics series
- Slobin, D., (1973), "Cognitive prerequisites for the acquisition of grammar", In Ferguson, C., Slobin, D. (eds.), *Studies of child language development*, pp. 175–208, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Smiley, P., Huttenlocher, J., (1995), "Conceptual Development and the Child's Early Words for Events, Objects and Persons", In Tomasello, M., Merriman, W. (eds.), *Beyond Names for Things: Young Children's Acquisition of Verbs.* , pp. 21-61, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates
- Snow, D., (2006), "Regression and Reorganization of Intonation Between 6 and 23 Months", *Child Development*, 77.2:281-296
- Snow, D., (1997), "Children's acquisition of speech timing in English: a comparative study of VOT and final syllable vowel lengthening", *Journal of Child Language*, 24.1:35-56
- Song, J., Sundara, M. & Demuth, K., (2009), "Phonological Constraints on Children's Production of English Third Person Singular –s", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52:623-642.
- Spelke, E., (1990), "Cognitive capacities of human infants: Conceptions of object motion", In Edelman, G. (ed.), *Signal and sense: Local and global order in the nervous system*, New York, Wiley.
- Spelke, E., Born, W. & Chu, F., (1983), "Perception of moving, sounding objects by four month old infants", *Perception*, 12:719-732
- Spencer, J., O'Brien, J., Riggs, K., Braddick, O., Atkinson, J. & Wattam-Bell, J., (2000), "Motion processing in autism; evidence for a dorsal stream deficiency", *NeuroReport*, 11:2765-2767.
- Spitz, R., (1957), *No and yes: On the genesis of human communication*, New York, International Universities Press.
- Stern, C. & Stern, W., (1907), *Die Kindersprache – Eine psychologische Untersuchung*, Leipzig, Barth
- Stosic, D., (2009), "La notion de « manière » dans la sémantique de l'espace", *Langages*, 3.175:103-121.
- Talmy, L., (2000b), *Toward a Cognitive Semantics: Typology and Process in Concept Structuring*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Talmy, L., (2000a), *Toward a Cognitive Semantics: Concept Structuring Systems*, Cambridge, MA, MIT Press.

- Talmy, L., (1985), "Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms", In Shopen, T. (ed.), *Language typology and syntactic description*, pp. 249-291, Cambridge, Cambridge University Press.
- Talmy, L., (1983), "How language structures space", In Pick, H., Acredolo, L. (eds.), *Spatial Orientation: Theory, Research, and Application*, pp. 225–282, New York, Plenum Press.
- Tardif, T., Gelman, A. & Xu, F., (1999), "Putting the Noun Bias in Context: A Comparison of English and Mandarin", *Child Development*, 70.3:620-635.
- 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.
- Tardif, T., (1996), "Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Mandarin speakers' early vocabularies", *Developmental Psychology*, 32:492-504
- Theakston, A., Lieven, E., Pine, J. & Rowland, C., (2004), "Semantic generality, input frequency and the acquisition of syntax", *Journal of Child Language*, 31:61-99
- Thompson, S. & Newport, E., (2007), "Statistical Learning of Syntax: The Role of Transitional Probability", *Language Learning and Development*, 3:1-42.
- Thordardottir, E., (2005), "Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: implications for cross-linguistic and bilingual assessment", *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40.3:243-278.
- Tomasello, M. & Stahl, D., (2004), "Sampling children's spontaneous speech: How much is enough?" *Journal of Child Language*, 31:101-121
- Tomasello, M., (2003), *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*, Cambridge (Mass.) ; London , Harvard University Press.
- Tomasello, M., (2001), "Perceiving intentions and learning words in the second year of life", In Bowerman, M., Levinson, S. (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tomasello, M., (2000), "The social-pragmatic theory of word-learning", *Pragmatics*, 10.4:401-413.
- Tomasello, M., Brooks, P., (1999), "Early syntactic development: A construction grammar approach", In Barrett, M. (ed.), *The development of language*, pp. 161-190, Hove, UK, Psychology Press, Collection Studies in Developmental Psychology
- Tomasello, M., (1999), *The cultural origins of human cognition*, Cambridge, Mass., Harvard University Press
- Tomasello, M., (1992), *First verbs: A case study of early grammatical development*, Cambridge, Cambridge University Press
- Tomasello, M. & Kruger, A., (1992), "Joint attention on actions: acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts.", *Journal of Child Language*, 19.2:311-333
- Tomasello, M., (1987), "Learning to use prepositions: a case study", *Journal of Child Language*, 14:79-98.
- Toro, J. & Trobalon, J., (2005), "Statistical computations over a speech stream in a rodent", *Perception & psychophysics*, 67.5:867-875

- Toupin, F., (2006), "Les sens procéduraux intersubjectifs de la particule UP", *CORELA*, 4.2
- Turkay, F., Kern, S. & Rossi, C., (2008), "Pragmatic and contextual differences in French and Turkish Caregivers' input", *XI International Congress For The Study Of Child Language*, Edinburgh, 28 juillet au 1er Août
- Vandeloise, C., (2002), "Relativité linguistique et cognition", *Carnets de grammaire*, 9.
- Vandeloise, C., (1994), "Methodology and analyses of the preposition in", *Cognitive Linguistics*, 5.2:157-184.
- Vandeloise, C., (1992), "Méthodologie et analyses de la préposition dans", *Lexique*, 11:15-40.
- Vandeloise, C., (1987b), "La préposition à et le principe d'anticipation", *Langue française*, 76.1:77-111.
- Vandeloise, C., (1987a), "L'expression du mouvement : présentation liminaire", *Langue française*, 76.1:3-4.
- Vandeloise, C., (1986), *L'espace en français*, Paris, Le Seuil.
- Veneziano, E., (2004), "The emergence of expressive options in early child language : a constructivist account.", In Ravid, D., Bat-Zeev Shyldkrot, H. (eds.), *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman*, pp. 203-218, Dordrecht, Springer
- Veneziano, E. & Sinclair, H., (2000), "The changing status of 'filler syllables' on the way to grammatical morphemes", *Journal of Child Language*, 27:461-500.
- Victorri, B., (2004), "Les grammaires cognitives", In Fuchs, C. (ed.), *La linguistique cognitive*, Ophrys
- Victorri, B., (1997b), "La polysémie : un artefact de la linguistique ?", *Revue de Sémantique et de Pragmatique*, 2:41-62.
- Victorri, B., (1997a), "La place du mouvement dans la structure sémantique des langues", *6ème école d'été de l'Association pour la Recherche Cognitive*, Bonas, Formation du CNRS.
- Victorri, B. & Fuchs, C., (1996), *La polysémie, construction dynamique du sens*, Paris, Hermès.
- Vihman, M., Kay, E., de Boysson-Bardies, B., Durand, C. & Sundberg, U., (1994), "External Sources of Individual Differences? A Cross-Linguistic Analysis of the Phonetics of Mothers' Speech to 1-Year-Old Children", *Developmental Psychology*, 30.5:651-662.
- Vinay, J.P. & Darbelnet, J., (1958), *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Montréal, Beauchemin.
- Volterra, V., Caselli, M., Capirci, O., Pizzuto, E., (2004), "Gesture and the emergence and development of language", In Tomasello, M. (ed.), *Beyond Nature-Nurture. Essays in Honor of Elizabeth Bates*, pp. 3-40, Londres, Lawrence Erlbaum.
- Von Hofsten, C. & Rosander, K. (2007), *From Action to Cognition*, Elsevier.
- Vygotsky, L., (1934), *Thought and Language*, Cambridge, MA, The M.I.T Press

- Watson, J., (1924), *Behaviourism*, New York, People's Institute Publishing Company
- Wellman, H. & Johnson, C., (1979), "Understanding of mental processes: a developmental study of remember and forget", *Child Development*, 50:79-88.
- Werker, J., Cohen, L., Lloyd, V., Casasola, M. & Stager, C., (1998), "Acquisition of Word-Object Associations by 14-Month-Old Infants", *Developmental psychology*, 34.6:1289-1309.
- Whiting, B. & Whiting, J., (1975), *Children of six cultures : a psycho-cultural analysis*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- Whorf, B., (1956), *Language, thought, and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, MA, MIT Press
- Woodward, A., (1998), "Infants selectively encode the goal object of an actor's reach", *Cognition*, 69:1-34.
- Zadeh, L., (1965), "Fuzzy sets", *Information and Control*, 8:338-353.
- Zangl, R. & Fernald, A., (2007), "Increasing #exibility in children's online processing of grammatical and nonce determiners in #uent speech", *Language Learning and Development*, 3:199–231.
- Zheng, M. & Goldin-Meadow, S., (2002), "Thought before language: how deaf and hearing children express motion events across cultures", *Cognition*, 85:145-175.
- Zlatev, J., (2005), "What's in a schema? Bodily mimesis and the grounding of language", In Hampe, B. (ed.), *From perception to meaning: Image schemas in cognitive linguistics*, pp. 313-343., Berlin, Mouton de Gruyter.
- Zlatev, J., (2003), "Beyond cognitive determination: Interactionism in the acquisition of spatial semantics", In Leather, J., van Dam, J. (eds.), *Ecology of Language Acquisition*, pp. 83-107., Amsterdam, Kluwer Academic Publishers.