



Les premières prépositions chez l'enfant : grammaticalisation de l'espace relationnel

Aliyah Morgenstern, Christophe Parisse, Martine Sekali

► To cite this version:

Aliyah Morgenstern, Christophe Parisse, Martine Sekali. Les premières prépositions chez l'enfant : grammaticalisation de l'espace relationnel. *Faits de langues*, 2010, 34, pp.95-108. 10.1163/19589514-034-01-900000008 . halshs-00495642

HAL Id: halshs-00495642

<https://shs.hal.science/halshs-00495642>

Submitted on 28 Jun 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les premières prépositions chez l'enfant : grammaticalisation de l'espace relationnel

Aliyah Morgenstern*, Christophe Parisse†, Martine Sekali‡

L'étude de corpus longitudinaux d'enfants est intéressante en ce qu'elle nous permet d'observer l'appropriation de l'appareil formel de la langue dans son déroulement. Elle nous révèle par exemple l'existence d'un ordre nécessaire de l'apparition des marqueurs qui se conditionnent les uns les autres. S'il existe certainement des invariants universaux dans cet ordre des acquisitions, comme cherchent à le montrer les travaux en psycholinguistique, à travers les langues et les cultures, on ne doit cependant négliger ni les différences inter-linguistiques ni les différences individuelles, qui sont très conséquentes.

Il s'agira ici d'analyser l'émergence des prépositions chez l'enfant et de déterminer leurs premières valeurs. On observera ainsi que celles-ci sont utilisées par l'enfant dès qu'il amorce une syntaxe à deux mots, et s'avèrent même essentielles. Si de nombreux auteurs parlent principalement de leur valeur spatiale, ce qui se vérifie assez bien en anglais, nous montrerons que les prépositions en français permettent à l'enfant de reprendre et de déterminer une représentation mal interprétée par son interlocuteur. A un stade où précisément l'enfant met en place son système de détermination nominale, ces prépositions contribuent elles aussi de façon privilégiée à "éliminer de l'indétermination". Les prépositions précoces sont ainsi sollicitées pour leurs valeurs argumentatives et pragmatiques : il s'agit pour l'enfant d'argumenter une intention préalable de signifier ou de faire et d'organiser l'espace de la co-énonciation.

Notre travail sur les prépositions s'inscrit dans le cadre de l'analyse des marqueurs grammaticaux chez l'enfant. Nous chercherons dans un premier temps à mettre en regard cette émergence de la grammaticalité avec le processus de grammaticalisation décrit en diachronie. Nous ferons ensuite une comparaison entre l'emploi des premières prépositions chez un enfant anglophone et chez un enfant francophone.

* Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

† MoDyCo, INSERM, CNRS, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

‡ Université Paris Ouest Nanterre La Défense

1. GRAMMATICALISATION ET ACQUISITION DU LANGAGE

1.1. *La grammaticalisation*

L'intérêt pour la grammaticalisation n'est pas un phénomène nouveau, mais il s'est considérablement développé dans les années 1970, durant lesquelles les perspectives diachronique et pragmatique ont été couplées. La perspective structurale dominante au début, en particulier chez C. Lehmann (1982/1985/1995), dans le premier ouvrage à visée théorique qui ait développé le concept, s'est récemment déplacée vers les processus cognitifs à l'œuvre dans les différentes phases du changement.

« L'étude du changement linguistique est l'une des voies – et sans aucun doute une voie privilégiée – par lesquelles nous pouvons comprendre certaines spécificités du fonctionnement des langues au plan cognitif. En effet, toutes les langues changent, sans exception. Et même si Meillet écrivait : « On n'a jamais réussi à observer un changement grammatical en voie de réalisation depuis le moment où il apparaît jusqu'au moment où la nouvelle forme est de règle. » (1918/1982 : 73), on a depuis acquis grâce aux grands corpus la possibilité de suivre de façon parfois extrêmement fine la progression d'un changement » (Marchello-Nizia 2006, p.7).

Étudiée principalement en diachronie des langues, la grammaticalisation est définie comme le processus de genèse et d'évolution des formes grammaticales d'une langue. Dans ce processus, les éléments (phonèmes, morphèmes, schémas intonatifs, gestes etc.) d'une langue se structurent en paradigmes régularisés (familles d'opérateurs) pour former un système et être reconnus avec certaines fonctions de représentation (opérations).

Ce processus est évolutif : les éléments linguistiques, à un moment de l'histoire d'une langue, ont un certain degré de grammaticalisation. On peut donc tracer l'histoire grammaticale et les étapes de grammaticalisation d'un élément linguistique dans le temps. Les éléments totalement grammaticalisés deviennent obligatoires dans leur rapport à leur fonction, et font partie d'un paradigme fini dans le système (à un moment donné de l'histoire de la langue, on ne peut plus substituer un élément à un autre sans modifier la représentation construite).

1.2. *Utilisation du concept en acquisition du langage*

Ces observations sur le processus de grammaticalisation en diachronie des langues peuvent s'avérer utiles dans le cadre d'un travail sur le langage de l'enfant, que l'on a la possibilité d'étudier de façon fine avec des corpus longitudinaux d'oral spontané obtenus en milieu naturel. Il s'agira donc de comparer le processus de grammaticalisation décrit en linguistique diachronique à l'émergence de la grammaticalité chez l'enfant.

Nous parlerons de grammaticalisation chez l'enfant lorsque ses productions verbales deviennent « plus grammaticalisées » grâce notamment à la présence de marqueurs grammaticaux et à la syntaxe. Comme les chercheurs (depuis Meillet

1912) qui travaillent sur la grammaticalisation au sens plus traditionnel, nous nous demanderons quelles sont les raisons qui sous-tendent ce phénomène.

- Pourquoi un enfant va-t-il à 2;3 commencer à utiliser la préposition *à*, alors qu'il se contentait jusqu'alors de juxtaposer deux termes lexicaux ?

- Pourquoi va-t-il à 2;4 utiliser la conjonction *parce que* alors que sa mère le comprenait parfaitement quand il produisait des énoncés en juxtaposant des prédications par parataxe ?

Comme d'autres chercheurs qui travaillent sur la grammaticalisation en diachronie, nous penchons vers une interprétation sémantico-pragmatique du processus de grammaticalisation chez l'enfant, en privilégiant "le désir d'expressivité" (Prévost 2003) de l'enfant à l'intérieur de la situation d'interlocution, et donc l'inscription discursive des marqueurs grammaticaux. Cela nous conduira à travailler sur le concept de grammaticalisation non pas tant dans sa valeur résultative mais en tant que processus, en tant que phénomène évolutif, marqué dans les énoncés des enfants.

Étudier le processus de grammaticalisation du langage enfantin, c'est aussi rechercher l'ontogenèse et l'évolution du système grammatical de l'idiolecte du petit enfant dans son interaction avec ses divers interlocuteurs. Comme pour la grammaticalisation d'une langue, on peut observer ce processus par lequel les éléments (phonèmes, morphèmes, schémas intonatifs, gestes, etc.) de la langue infantile se structurent en paradigmes régularisés (familles d'opérateurs) pour former un système et être reconnus avec certaines fonctions de représentation (opérations).

Il nous faudra donc partir d'une reconnaissance des opérations de représentations enfantines pour retracer les opérateurs utilisés par l'enfant pour les construire : comment des enfants donnent-ils un sens, une fonction, à des signes (ou combinaison de signes) de telle sorte qu'ils soient entendus, reconnus, compris ? Les tout premiers phénomènes expressifs verbaux (phonèmes, phonèmes syllabiques, contours intonatifs, gestes significatifs, morphèmes, mots, etc.) peuvent être observés dans la façon dont l'enfant leur attribue une fonction. Cette fonctionnalisation devient grammaticalisation lorsque les éléments en question deviennent réguliers et se structurent en paradigmes de marqueurs, de telle sorte que la fonction est saisie par son interlocuteur.

Le risque est grand cependant, dans l'analyse du langage enfantin, de baser l'observation sur la recherche de paradigmes, ou catégories grammaticales acquises appartenant au langage adulte : détermination nominale, aspects et temps verbaux, modalité, sont par exemple des opérations de détermination (qui révèlent des opérations mentales particulières) marquées dans le langage adulte par des paradigmes d'opérateurs réguliers et bien grammaticalisés. L'enfant en cours de « grammaticalisation » de son langage procèdera-t-il à ces mêmes opérations mentales et son langage pourra-t-il être décrit à travers ces mêmes catégories d'opérations linguistiques ? Ou bien peut-être faudra-t-il en dégager d'autres, en se laissant guider par l'observation de la réalité des expressions linguistiques enfantines et de la fonction reconnaissable que l'enfant leur donne ? Ces catégories devront sans doute être enrichies, nuancées, pour être appréhendées dans leur emploi enfantin. Par ailleurs, les marqueurs (opérateurs) auxquels

l'enfant a recours dans l'expression de ces opérations mentales formeront des paradigmes parfois différents de ceux du langage adulte. Les prépositions enfantines par exemple se déclineront peut-être dans une famille d'opérateurs utilisés avec des fonctions différentes de celles de l'adulte, et donc destinés à représenter des opérations mentales différentes.

1.3. Mise en perspective et critique de l'utilisation du concept de grammaticalisation

Il paraît assez pertinent de créer des liens entre l'évolution des langues ou l'évolution du langage et le développement du langage chez l'enfant. De nombreux linguistes ont proposé de mettre phylogénèse et ontogénèse en parallèle. Comme l'écrit Slobin (2004) : « There seems to be an irresistible tendency for people to take the child as a model of the primordial state of the species ». Effectivement, on trouve des comparaisons entre l'homme sauvage et l'enfant déjà chez Darwin dans *Journal of Researches* (1839) : « I felt the force of the remark, that man, at least savage man, with his reasoning powers only partly developed, is the child of the tropics » (p. 414).

On trouve à cette époque, une exhortation à regarder chez l'enfant ce que l'on ne peut pas aller chercher chez le premier homme. Bühler publie ses lois sur le langage de l'enfant en 1926 et explique justement le travail de recueil de notes :

« Car, puisque la perte des documents sur les phases primitives et décisives de l'histoire du langage humain est irréparable, c'est seulement chez l'enfant que nous pouvons directement observer la première vraie formation d'une langue à partir de ses origines animales, et c'est seulement sur cette base que nous pouvons tenter une reconstruction fondée de ce qui a été perdu. »

On trouve le même type de remarque chez le linguiste Maurice Grammont (1902, p.61) :

« Toutes les modifications phonétiques, morphologiques ou syntaxiques qui caractérisent la vie des langues apparaissent dans le parler des enfants. Elles ne sont pas toujours réunies chez le même sujet, pas plus d'ailleurs qu'on ne les rencontre toutes dans l'histoire d'une même langue; mais tel phénomène se présente chez l'un et tel autre chez un autre. En réunissant les particularités de langage d'un très grand nombre d'enfants, on pourrait constituer une sorte de grammaire de toutes les transformations qui se sont produites et peuvent se produire dans toutes les langues humaines. »

Mais cette comparaison est à nuancer, car discutable à plus d'un titre. Il est évident que les enfants du vingt et unième siècle que nous étudions ne sont pas dans la même situation que nos ancêtres qui seraient passés du protolangage, cette forme de communication sans grammaire attribuée à l'homo erectus (Bickerton 1990) au langage, puisque les enfants grandissent dans un bain de langage déjà grammaticalisé et construisent leur langue en se saisissant de structures déjà constituées. Comme l'écrit Jespersen (1921, 1964, p. 417) : « manifestly the task of the modern learner is in quite a different position to primitive man, and has

quite a different task set him...: the task of the child is to learn an existing language... but not in the least to frame anything anew ».

Il nous faut donc aussi faire la critique de cette utilisation du concept de grammaticalisation appliquée au langage de l'enfant. Il n'en reste pas moins vrai qu'il s'agit d'un parallèle à explorer tout en tenant compte des différences.

Nous avons montré dans nos travaux précédents (Morgenstern & Sekali 1997, 1999 ; Morgenstern 2006) que les pronoms, les prépositions, les connecteurs et les déterminants apparaissent vers la fin de la deuxième année. L'emploi des mots grammaticaux est en rapport avec des capacités de décentrement, de prise en compte des représentations de l'autre, du savoir non partagé. Ils permettent à l'enfant de faire leurs premiers récits autobiographiques, des commentaires appréciatifs assez bien articulés et de se positionner de plus en plus clairement par rapport à l'autre, signe d'une véritable appropriation du langage par l'enfant dans l'espace de la co-énonciation.

En outre, la catégorie grammaticale « préposition » ne fonctionne pas de la même façon en français et en anglais. Ceci explique pourquoi les enfants francophones et les enfants anglophones ne l'utilisent pas de la même façon comme nous allons tâcher de le montrer dans notre deuxième partie.

2. LES PREPOSITIONS CHEZ L'ENFANT : PRIMARITE DU SPATIAL ?

Les prépositions forment une catégorie grammaticale très intéressante pour un travail sur l'émergence de la grammaticalité chez les enfants parlant des langues indo-européennes. Elles font partie des vingt premiers items lexicaux appris chez l'enfant anglophone (Brown 1973). Tous les chercheurs notent les premières occurrences autour de deux ans, voire plus tôt.

Comme les recherches les plus significatives et les plus nombreuses ont été faites sur l'anglais, il en ressort que les premières prépositions ont une valeur spatiale. Or, il s'agit d'une caractéristique spécifique à une langue particulière, l'anglais, dans laquelle les prépositions à valeur spatiale peuvent s'employer de manière isolée avec une fonction correspondant à l'adverbe de lieu en français. On peut trouver une holophrase comme « down », si l'enfant veut sortir de sa chaise haute. Par contre la préposition *of* peut difficilement être utilisée de manière autonome. Les premières prépositions en anglais sont donc des prépositions à valeur sémantique assez étoffée, « colorées » (ou « pleines ») et non « incolores ». On en a déduit que l'on retrouvait chez l'enfant ce que l'on trouve en diachronie : une primarité du spatial. Cette analyse paraît intuitivement juste, car on peut penser que la localisation, le repérage spatial sont cognitivement plus simples que d'autres relations codées par les prépositions telles que les relations temporelles, interpersonnelles, la relation d'appartenance ou l'argumentation. Le passage se ferait donc du cognitivement plus simple au cognitivement plus compliqué. Cette description est en parfaite adéquation avec les principes de la linguistique cognitive appuyés par des études souvent fines des phénomènes de grammaticalisation en diachronie. Selon ces principes, pour toute préposition

polysémique, il y aurait une valeur prototypique, conceptuellement basique. Le sens conceptuellement le plus simple serait apparu le premier (Traugott 1982, Lakoff 1987, Ziegeler 1997) : le spatial avant le temporel, le concret avant l'abstrait, le spécifique avant le générique, le descriptif avant le textuel, la préposition avant la particule.

2.1. Paramètres qui conditionnent l'acquisition du langage

Néanmoins, cet ordre qui évolue du concret à l'abstrait, du spatial à l'argumentatif, du plus « simple » au plus « compliqué » ne se retrouve pas forcément dans l'évolution du langage de l'enfant, et n'a pas de réelle justification. En effet, deux paramètres importants conditionnent le développement du langage chez l'enfant : le langage entendu et les fonctions que peuvent avoir le langage pour lui.

2.1.1. Le langage entendu

L'input (« exposure language ») correspond au langage qui entoure l'enfant ou qui lui est directement adressé et qui comprend bien sûr toutes sortes de prépositions, de structures complexes qui entrent dans ses propres productions souvent sous formes de blocs ou « formulaic expressions » (« island hypothesis » de Tomasello 1992). Aksu-koc et Slobin (1985) ont montré que dès 15 mois, les enfants turcs produisaient des marques casuelles, ce qui prouve l'influence de l'environnement. A partir du moment où apparaît la combinatoire, les enfants turcs vont utiliser des marques casuelles, alors que les enfants francophones ou anglophones vont plutôt utiliser l'ordre des mots pour marquer les rôles sémantiques. Tomasello et Diessel (2005) montrent par ailleurs que le placement des particules dans les constructions à particule pour lesquelles il y a souvent au moins deux choix - avant ou après l'objet direct (I turn on the light, I turn the light on) - motivés par plusieurs traits linguistiques, est en parfaite corrélation avec le placement chez les adultes qui s'adressent à l'enfant. Il ne s'agirait pas d'un apprentissage « par cœur », puisqu'il y a trop d'expressions pour que l'enfant puisse les retenir toutes. Les enfants seraient donc sensibles à certains facteurs plutôt que d'autres parmi ceux qui déterminent le placement de la particule en langue adulte. Ainsi, certaines constructions sont tellement fréquentes qu'elles sont emmagasinées sous forme de bloc, comme put back dans le corpus de Peter (Bloom 1970). Back est toujours en position finale quelle que soit la taille, la complexité, le type d'objet direct. Mais, ce phénomène co-existe avec un placement plus productif en fonction du type d'objet direct et du sens de la particule (par exemple les particules à valeur non spatiale précèdent plus souvent l'objet direct que les particules à valeur spatiale).

Ces exemples nous montrent que le langage entendu structure de manière importante le langage de l'enfant.

2.1.2. Les fonctions du langage chez l'enfant

La prise en compte du langage entendu ne suffit pas. En effet, on ne trouve pas dans le langage de l'enfant de manière proportionnelle ou statistiquement pertinente, les marqueurs et les structures utilisées par les adultes qui l'entourent. Par exemple, l'enfant utilise une bien plus grande proportion de *want to* ou *wanna*, que l'adulte qui s'adresse à lui, lequel, par ailleurs, utilisera une forte proportion de *got to* et *have to*. Les enfants expriment le désir de façon beaucoup plus fréquente que l'obligation, ou d'autres valeurs modales, ce qui n'est pas surprenant. Il nous faut donc prendre en compte un deuxième paramètre.

Le langage permet aux enfants de demander ce qu'ils n'ont pas, d'exprimer leurs désirs, de rendre présent ce qui est absent. Ces fonctions conditionnent également les choix linguistiques qu'ils vont faire.

2.2. Différences interlangues dans les premières prépositions

Le langage entendu a, en particulier, un grand impact sur l'ordre d'apparition des prépositions. De nombreuses études ont pu montrer que les premières prépositions à sémantisme spatial étaient spécifiques à l'anglais. On trouve des différences interlangues conséquentes dans l'ordre d'apparition des prépositions. L'apparition des marqueurs chez l'enfant ne serait pas liée à une plus ou moins grande complexité des concepts, mais à une plus ou moins grande complexité linguistique et à leur usage dans la langue de l'adulte. L'enfant est un apprenti-linguiste extraordinaire. Cependant, il ne recrée pas le langage, il lui est offert et il se l'approprie à sa manière certes, mais avec ce qui est là. Il n'est pas guidé par de fortes prédispositions conceptuelles et une inclination naturelle vers la transparence sémantique, le concret ou le spatial.

Les expressions favorites, utilisées sous forme de blocs par l'enfant, peuvent être d'une très grande complexité linguistique. Bien sûr cette complexité est apparente (les éléments sont complexes du point de vue de la langue adulte) car les expressions ne sont pas encore analysées ni décomposées, mais utilisées de manière synthétique. Ces expressions tournent autour des routines journalières. Elles ont trait aux repas, aux jeux, au bain, à la sieste. Comme le montre Slobin (1997, 2004), l'ontogenèse n'est donc pas une réplique de la phylogenèse.

2.2.1. Questionnement sur la primarité du spatial et analyse translinguistique

Les tableaux suivants nous permettent de comparer l'ordre d'apparition des prépositions chez Léonard (en français) et chez Peter (en anglais).

La comparaison n'est pas facile. En effet, le logiciel qui permet de comptabiliser les prépositions chez Peter amalgame prépositions et particules (souvent la même forme en anglais). L'analyseur morpho-syntaxique ne permet pas de faire la différence. Nous constatons cependant qu'il y a beaucoup de *in* et de *on* ; *up* est en très bonne place également.

Des argumentaires importants démontrent la primarité du spatial pour ce qui concerne la valeur des prépositions en diachronie. Tyler (2003) explique que toutes les prépositions anglaises auraient à l'origine codé des relations spatiales entre deux entités physiques. Puis, tout en gardant leur sens originel, les prépositions auraient développé un ensemble de significations non spatiales. Toutes ces significations seraient basées sur les expériences spatio-sensorielles des êtres humains. La « scène spatiale » originelle serait donc fondatrice de l'extension du sens qui irait du plus spatial au plus abstrait. De même, chez l'enfant, le spatial serait mis en place en premier. Groussier (1997) sous-tend ses analyses sur la primarité du spatial par le fait que les deux premières prépositions chez l'enfant sont *in* et *on* (Brown, op.cit). Cependant, comme on le constate dans le tableau 1, et comme nous le montrons dans Morgenstern & Sekali (1997), en français, parmi les toutes premières prépositions, nous trouvons *à*, *pour* et *de*. C'est également le constat que fait François (1977) qui a étudié l'ordre d'apparition des marqueurs dans le corpus longitudinal d'Eva, une petite fille française.

Léonard	1;8	1;10	2;0	2;1	2;2	2;3	2;4
à	0,0	57,1	35,7	57,1	18,8	50,0	21,9
avec	0,0	0,0	0,0	0,0	6,3	12,5	0,0
dans	0,0	0,0	50,0	0,0	68,8	25,0	40,6
de	0,0	42,9	14,3	0,0	0,0	6,3	15,6
en	0,0	0,0	0,0	14,3	0,0	0,0	3,1
pour	100,0	0,0	0,0	28,6	6,3	6,3	9,4
sur	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	9,4

Tableau 1 : Pourcentages de chaque préposition utilisée par Léonard par rapport au nombre total de prépositions et en fonction de l'âge

Il s'avère peu pertinent d'appliquer les observations faites sur l'anglais à l'acquisition du français. La primarité du spatial ne peut être confirmée par la comparaison de ces deux langues. En effet, les premières prépositions en français peuvent coder la relation d'appartenance, qui en anglais se marque par des adjectifs possessifs et le *'s*. Or le corpus de Peter contient des adjectifs possessifs dès les premiers enregistrements, et des *'s* dès 1;10 dans des expressions telles que *my turn*, *my little Butch*, *my tape*, *my pencil*, *Patsy's pencil*, *Nana's house*.

Les données en anglais montrent que la catégorie des prépositions apparaît très tôt, vers 1;5, mais que ces premières prépositions, qui sont bien spatiales, (*in*, *on*, *down* et *up*) sont utilisées de façon plus prédicative (« verb-like » voir Tomasello 1987) que prépositionnelle. Elles correspondent à des verbes en français : « *up* ! » (*monter* !), « *down* ! » (*tombé* !).

En français par contre, les premières prépositions marquent une opération qui en anglais se manifesterait plutôt par l'emploi de formes possessives : « les jambes de maman » (*mummy's legs*), « à moi » (*my*).

Nous constatons donc que chez l'enfant, la catégorie « préposition » ne recouvre pas toujours les mêmes opérations en français et en anglais, et par

ailleurs, que les mêmes opérations seront marquées par des catégories différentes dans les deux langues.

Peter	1;08	1;09	1;10	1;11	2;0.7	2;1	2;2	2;3	2;4
after	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
about	0,0	0,0	4,2	2,5	6,9	0,5	0,0	0,8	0,0
around	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	0,9	0,0	0,0
at	0,0	0,0	0,0	2,5	2,9	2,7	8,3	7,6	3,5
behind	0,0	0,0	1,4	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0	0,4
by	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2	0,8
for	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	6,2
from	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,9
in	0,0	0,0	55,6	15,0	24,9	35,5	33,0	25,4	33,2
inside	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0
like	0,0	0,0	0,0	0,0	2,3	1,6	1,8	0,0	1,2
of	16,7	0,0	0,0	0,0	1,2	0,0	1,4	0,8	3,9
off	0,0	50,0	8,3	5,0	5,8	23,0	5,0	10,2	5,4
on	0,0	0,0	19,4	37,5	23,7	15,3	15,6	20,3	15,4
out	0,0	0,0	1,4	10,0	16,2	6,0	5,0	9,3	1,9
over	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,5	1,5
through	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	0,5	0,0	0,4
to	0,0	0,0	0,0	0,0	2,3	1,1	6,4	0,0	7,3
under	0,0	0,0	2,8	10,0	0,6	1,1	0,9	0,8	0,8
up	66,7	50,0	6,9	15,0	12,7	5,5	15,1	8,5	8,1
with	0,0	0,0	0,0	2,5	0,6	2,2	0,5	3,4	6,2

Tableau 2: Pourcentages de chaque préposition utilisée par Peter par rapport au nombre total de prépositions et en fonction de l'âge

2.2.2. La valeur argumentative des premières prépositions en français

Les emplois de valeurs non spatiales des prépositions apparaissent de manière très précoce dans le corpus de Léonard (Morgenstern, Sekali 1997). La préposition est utilisée par l'enfant dès qu'il amorce une syntaxe à deux mots et elle s'avère essentielle à deux niveaux. Elle permet d'une part à l'enfant de reprendre et de déterminer une représentation mal interprétée par son interlocuteur. Nous analyserons les prépositions pour et à, les deux premières prépositions employées par Léonard, qui introduisent ainsi une nouvelle détermination des objets, par l'identification de leur cible ou de l'une de leurs propriétés inhérentes. A un stade où précisément l'enfant met en place son système de détermination nominale, ces prépositions contribuent elles aussi à une opération de détermination, mais liée à la gestion de l'objet dans l'espace relationnel, ou intersubjectif, de l'interlocution. Les prépositions précoces sont ainsi sollicitées pour leurs valeurs argumentatives et pragmatiques : il s'agit pour l'enfant d'argumenter une intention préalable de signifier ou de faire. Nous le voyons dans les exemples suivants.

Exemple 1 (1:08, à table)

Père: Les belles saucisses !
 Léonard: Donne.
 Mère: J'te l'ai donnée.
 Père: Maman te l'a donnée, ouais.
 Léonard: Pour papa.

L'enfant utilise pour en réponse à une incompréhension du père et de la mère. Léonard a en effet dit donne! qu'ils ont interprété comme étant l'équivalent de donne-moi, alors que l'enfant souhaitait donner la saucisse à son père qui s'est exclamé Les belles saucisses! Avec pour papa, Léonard désambiguise le terme cible et explicite l'argument de donne. La préposition tend alors non seulement à poser une télélicité, mais permet de polémiquer sur son but dans un contexte de malentendu, d'incompréhension ou de conflit. Cette fonction argumentative de la préposition pour explique l'utilisation précoce de la configuration pour + verbe:

Exemple 2 (2;02, L est tout nu sur son lit. Il saute et crie.) :

Léonard: Maman, où il est le petit lit ?
 Mère: Le petit lit ?
 Léonard: Pour sauter.

La préposition permet ici d'explicitement et d'argumenter la demande que fait l'enfant. Ce dernier donne ses raisons face à l'incompréhension de la mère. Il s'agit encore avec pour de reprendre une télélicité et d'argumenter son but. L'enfant semble dire « c'est parce que je veux sauter que je veux le lit ». Dans les contextes où elle apparaît chez Léonard, la préposition pour permet toujours d'explicitement une intention préalable, non comprise ou non admise par son interlocuteur.

La préposition à, contrairement à pour, ne vise pas à argumenter la cible, le but de l'objet, mais à redéfinir une propriété de l'objet dans un contexte conflictuel. Cette préposition apparaît dans des situations où l'objet est indûment absent ou mis hors de la portée de l'enfant. L'énoncé suivant illustre cette utilisation :

Exemple 3 (2;00)

Mère: Soigne-moi. Je suis malade.
 (L sort les suppositoires de leur casier)
 Ah non non, tu vas pas faire...
 (Elle rit).
 Non non non je suis malade mais j'veux pas d'suppo.
 (Elle les jette.)
 Léonard: ah ! ah ! c'est à moi, c'est à moi !
 (Il cherche le suppositoire.)

Il ne s'agit pas pour Léonard d'instaurer une relation d'appartenance (il n'est pas propriétaire des suppositoires), ni d'identifier leur cible (les suppos ne lui sont pas destinés). Il reprend une propriété des suppositoires, celle d'être à la disposition du docteur (c'est-à-dire lui), pour justifier que la mère doive les lui rendre. La

fonction de la préposition *à* est donc argumentative : puisque l'inhérence de la propriété est réaffirmée, l'objet a logiquement un devoir de présence. C'est donc la relation de l'objet à une intention signifiante, et aux parties prenantes de l'échange, plutôt qu'à l'espace physique, qui est ici organisée par l'enfant à travers l'utilisation de cette proposition.

La scène suivante illustre bien le fait que cette préposition intervient dans le cadre d'un conflit, et qu'elle permet à l'enfant énonciateur de prendre acte de ce conflit et de le résoudre par une logique biaisée :

Exemple 4 (2.02. Léonard est dans le bain. Ariane, une amie de son père, entre dans la salle de bain).

Ari: Oh le petit prince !

M: La petite barbiche ! Tu dis bonjour à Ariane Léonard, tu fais un bisou ?
(L bat des pieds.)

L: Pas beau !

Ari: Pas beau ! Méchant ! Vilain !
(L crie et éclabousse).

M: Ah non, ne l'arrose pas ! Elle a un anorak mais faut pas exagérer.

L: Pas beau !

(Il continue à éclabousser).

M: Non non Léonard, tu arrêtes.

L: C'est à moi le bain !

M: Mais oui c'est à toi, ne t'inquiètes pas. Ariane elle va pas aller dans ton bain.
(Ariane sort) (...)

Ari: Et qu'est-ce que je vois sur tes fesses ? Ouah je vois quelque chose qui va, qui va ravir...

M: C'est un grain de beauté.

Ari: Qui va ravir les jeunes femmes un peu plus tard Léonard.

L: C'est à moi les fesses !

Ari: Oui, les fesses sont à toi et le grain de beauté est à toi et ça va beaucoup plaire plus tard, beaucoup.

Il est clair que l'enfant réagit aux intrusions d'Ariane comme à une dépossession, non des objets eux-mêmes, mais de sa liberté à en disposer à sa guise : le bain étant son lieu, il s'affirme libre de refuser l'entrée d'Ariane, de même qu'il interdit à Ariane de discourir sur son grain de beauté en arguant de l'intimité de ses fesses.

Dans les énoncés en *à moi*, la préposition *à* apparaît comme le rétablissement polémique d'une propriété des objets. Ceux-ci sont décrits comme « étant à ma disposition », ce qui permet à l'enfant énonciateur de réaffirmer (dans nos exemples), son rôle de docteur ou son intimité inviolable. L'enfant avec *à* se pose comme metteur en scène, maître du monde. Il utilise une propriété inhérente de l'objet ou reprend une logique interne au discours: « je prétends que j'en dispose, que l'objet me revient par nature ».

Les prépositions précoces comme *à* et *pour* sont donc sollicitées pour leurs valeurs argumentatives et pragmatiques : il s'agit pour l'enfant d'argumenter une intention préalable de signifier ou de faire. Dans un contexte où la référenciation proprement dite n'est pas tout à fait en place, où les conflits d'intentions, le

malentendu et l'ambiguïté sont constants, les outils linguistiques d'argumentation se révèlent essentiels à la continuité des échanges et du processus d'acquisition du langage.

Le facteur déterminant l'ordre des premières prépositions chez Léonard n'est pas de nature proprement cognitive, ni véritablement sémantique. L'enfant se les approprie pour le pouvoir modal qu'elles lui confèrent. Grâce à ces outils linguistiques, il pourra argumenter ses désirs, attribuer des propriétés aux objets, distribuer des rôles et poser des relations intersubjectives.

Ainsi, nous constatons que chez l'enfant, la catégorie « préposition » ne recouvre pas toujours les mêmes opérations en français et en anglais. Par ailleurs, les mêmes opérations seront marquées par des catégories différentes dans les deux langues.

Il paraît difficile de parler de primarité du spatial dans l'émergence des premières prépositions chez l'enfant (du moins en français). L'acquisition ne se fait pas forcément du cognitivement plus simple au plus compliqué, ni bien sûr du plus compliqué au plus simple. En quoi est-ce que donner quelque chose à quelqu'un serait-il cognitivement plus compliqué que de mettre un verre sur la table ou le jus dans le verre? Nous savons bien par exemple que dans les routines quotidiennes, le « tiens/ donne » est très vite compris par l'enfant. Il serait peut-être plus pertinent de moins se focaliser sur l'ordre d'apparition des marqueurs, et de donner davantage d'importance à la façon dont ils sont acquis, et à quelle intention ils correspondent.

Après les recherches conséquentes de Piaget qui insiste sur la phase sensori-motrice durant laquelle l'enfant se construit un espace pratique basé sur la perception et la manipulation quotidienne des objets, on a longtemps considéré que les acquisitions linguistiques de l'enfant étaient largement déterminées par son développement cognitif. Il est indéniable que l'acquisition du langage n'est pas coupée de pré-requis moteurs et cognitifs.

Mais, les comparaisons entre plusieurs langues montrent que l'acquisition plus tardive de certaines prépositions « incolores » en anglais est plutôt due à des facteurs linguistiques que cognitifs, puisque la relation d'appartenance, l'instrumentalité (with), l'idée de bénéfice (for), la verticalité (up, down) la contenance (in) sont des concepts que l'enfant de deux ans tout venant comprend et manipule très bien.

Par ailleurs, même à l'intérieur du système spatial, il est évident que toutes les langues ne correspondent pas à des universaux linguistiques et cognitifs établis à partir des langues indo-européennes telles que les définit Talmy (1983). Les études sur le Tzeltal (Brown 1991), une langue Maya avec un système qui n'est pas égocentrique et dans lequel les objets sont localisés les uns par rapport aux autres le montrent bien. En Tzeltal, on définit davantage le « figure » que le « ground » contrairement à ce qui est attendu par Jackendoff (1996).

Les moyens linguistiques qui permettent d'exprimer les relations spatiales ne sont donc pas les mêmes selon les langues. On utilise ainsi des prépositions dans certaines langues, et d'autres moyens dans d'autres pour marquer les mêmes opérations : des adjectifs possessifs en anglais, des postpositions en turc etc. L'anglais dispose de particules (up, down, away, back), le français non. De plus,

les langues ne catégorisent pas de la même façon, même lorsque certains marqueurs semblent signifier la même chose. On en anglais et sur en français, par exemple, ne reflètent pas exactement les mêmes relations spatiales.

On peut donc intégrer à l'analyse l'idée d'une « relativité linguistique » (Whorf 1956), selon laquelle certains aspects de l'organisation cognitive sont influencés par la structure de la langue particulière que les enfants acquièrent, sans oublier les paramètres importants que sont l'organisation discursive et le contexte.

Ces observations sur l'acquisition des prépositions par l'enfant nous amènent à conclure que ces « mots grammaticaux » qui, comme les prépositions, expriment et organisent des relations entre personnes, entre objets, entre personnes et objets, sont acquis par l'enfant grâce à la médiation des adultes mais surtout dans la relation à l'adulte. C'est précisément cette relation à l'adulte – media entre le monde et le langage – qui modèle le langage de l'enfant, sans oublier l'impact des spécificités de la langue utilisée et des fonctions du langage propres aux usages enfantins. La conjonction de ces différents paramètres sous-tend l'émergence de la grammaticalité ou « grammaticalisation » dans le langage de l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

- Aksu-Koç, A. & Slobin, D. (1985). The acquisition of Turkish. In *The crosslinguistic study of language acquisition*. D. I. Slobin (Ed). New Jersey, Hillsdale Erlbaum.
- Bickerton, D., 1990, *Language and Species*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Brown, R., 1973, *A first language*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Brown, P., 1991, Spatial conceptualization in Tzeltal (Working paper N°6, *Cognitive Anthropology Research Group*), Nijmegen : Max-Planck Institute for Psycholinguistics.
- Brown, P., (1994). « The Ins and Ons of Tzeltal locative expressions : the semantics of static descriptions of location ». *Linguistics*, 32, 743-90.
- Bühler, K., 1926, « Les lois générales d'évolution dans le langage de l'enfant », *Journal de psychologie*, XXIII, n°6, pp. 597-607.
- Darwin, C., *The voyage of the Beagle*, Dover Publications, 2002 (publié sous le titre *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.* John Murray, London 1845).
- François, F, François, D., Sabeau-Jouannet, E., Sourdot, M., 1977, *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*, Paris, Larousse.
- Grammont, M. 1902 « Observations sur le langage des enfants », *Mélanges linguistiques offerts à M. Antoine Meillet*. Paris, Klincksieck.
- Groussier, M.-L. 1997, « Prépositions et primarité du spatial : de l'expression de relations dans l'espace à l'expression de relations non-spatiales », *Faits de langues – La préposition : une catégorie accessoire ?* Paris, PUF.
- Jackendoff, R. 1996, « The architecture of the linguistic-spatial interface ». In P. Bloom, M.A. Peterson, L. Nadel, et M.F. Garrett (eds), *Language and space*, Cambridge MA, MIT Press.
- Jespersen, O. 1921/1964, *Language, its nature, development and origin*. New-York, Norton.

- Hickmann, M. 2003, *Children's discourse. Person, Space and Time across Languages*, Cambridge University Press.
- Lakoff, G., 1987, *Women, Fire and dangerous things*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lehmann, C., 1982, *Thoughts on Grammaticalization : A Programmatic Sketch*, Vol. I (Arbeiten des Kölner Universalien-Projekts 48), Köln : Universität zu Köln, Institut für Sprachwissenschaft.
- Lehmann, C., 1985, « Grammaticalization : Synchronic Variation and Diachronic Change », *Lingua e Stile* XX / 3, pp. 303-318.
- Lehmann, C., 1995/1985/1982, *Thoughts on grammaticalization*, Munich : LINCOM-Europa.
- Marchello-Nizia, C., 2006, *Grammaticalisation et changement linguistique*, Paris, Belin.
- Meillet, A., 1982, *Linguistique générale et linguistique française*, Paris-Genève : Champion-Slatkine, « Comment les mots changent de sens » (1906/1982 : 230-271). « L'évolution des formes grammaticales » (1912/1982 : 131-148). « Le renouvellement des conjonctions » (1915/1982 : 159-174). « Convergence des développements linguistiques » (1918/1982 : 61-75).
- Morgenstern, A. & Sekali, M., 1997, L'acquisition des premières prépositions chez un enfant francophone, *Faits de langues – La préposition : une catégorie accessoire ?* Paris, PUF.
- Morgenstern A., Sekali M., 1999, « Processus de clarification de la référence dans le dialogue adulte-enfant », in *Travaux linguistiques du CERLICO : La référence – 2- Statut et processus*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 313-333.
- Morgenstern A., 2006, *Un JE en construction. Ontogenèse de l'auto-désignation chez l'enfant*, Bibliothèque de Faits de langues, Ophrys.
- Prévost, S., 2003, « La grammaticalisation : unidirectionnalité et statut », *Le Français Moderne* LXXI/2, pp. 144-166.
- Slobin, D., 1997, The origins of grammaticizable notions : Beyond the origin of the individual mind. In D.I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition. Vol 5 : Expanding the Contexts* (pp.265-323), Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 265-323.
- Slobin, D., 2004, From ontogenesis to phylogenesis : what can child language tell us about Language evolution ?, in J. Langer, S. T. Parker, & C. Milbrath (Eds), *Biology and Knowledge revisited. From neurogenesis to psychogenesis*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Talmy, L., 1983, « How language structures space », In H. Pick and L. Acredolo (eds), *Spatial orientation : theory, research, and application* pp.225-82, New-York, Plenum.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs : A case study of early grammatical development*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Traugott, Elizabeth Closs, 1982, « From Propositional to Textual and Expressive Meanings : Some Semantic-Pragmatic Aspects of Grammaticalization ». In Lehmann, W. et Malkiel, Y. eds., pp. 245-271.
- Tyler, A. & Vyvyan E., 2003, *The Semantics of English prepositions : Spatial scenes, embodied meaning and Cognition*, Cambridge University Press.
- Whorf, B. L., 1956, *Language, thought and reality : selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Ziegler, D., 1997, "Retention in ontogenetic and diachronic grammaticalization", *Cognitive Linguistics*, 8, pp. 207-241.