



**HAL**  
open science

# L'acquisition des modifieurs nominaux. Le cas de l'adjectif du français

Gwendoline Fox

► **To cite this version:**

Gwendoline Fox. L'acquisition des modifieurs nominaux. Le cas de l'adjectif du français. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2012. Français. NNT : 2012PA030155 . tel-01157818

**HAL Id: tel-01157818**

**<https://theses.hal.science/tel-01157818>**

Submitted on 28 May 2015

**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.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ÉCOLE DOCTORALE 268

Langage et langues : description, théorisation, transmission

EA 1483 - Recherche sur le français contemporain

UMR 7528 - Mondes iranien et indien

THÈSE DE DOCTORAT EN SCIENCES DU LANGAGE

Gwendoline FOX

**L'ACQUISITION DES MODIFIEURS NOMINAUX :  
LE CAS DE L'ADJECTIF DU FRANÇAIS**

Thèse co-dirigée par

Madame Anne SALAZAR ORVIG

et Madame Pollet SAMVELIAN

Soutenue le 4 Décembre 2012

**Jury :**

Madame Harriet JISA, Professeur, Université Lyon 2 (rapporteur)

Madame Elena LIEVEN, Professeur, University of Manchester

Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig

Madame Michèle NOAILLY, Professeur Émérite, Université de Bretagne (rapporteur)

Madame Anne SALAZAR ORVIG, Professeur, Université Paris 3 (co-directrice de thèse)

Madame Pollet SAMVELIAN, Professeur, Université Paris 3 (co-directrice de thèse)

---

## Résumé :

### **L'acquisition des modifieurs nominaux : le cas de l'adjectif du français**

Acquérir l'adjectif épithète pose deux problèmes majeurs en français. D'abord, l'adjectif dénote une propriété à propos d'un nom, les enfants doivent donc pouvoir concevoir un objet comme un tout et comme un ensemble de propriétés pour manier un SN avec épithète. Ensuite, l'alternance est un trait définitoire de l'adjectif du français, mais son placement n'est pas aléatoire et les contraintes en jeu sont multiples et d'ordre tendanciel. De plus, bien que les locuteurs connaissent cette possibilité, ils optent plutôt pour un placement fixe en usage. Ces faits nous ont amenée à nous demander si l'input permet à l'enfant de se construire la notion d'adjectif épithète sans avoir recours à des connaissances langagières innées.

Pour y répondre, nous proposons une étude comparant les usages de trois enfants à ceux de leur famille à deux temps de leur acquisition (T1 : 3;8, T2 : 4;6). Nous étudions quatre aspects de l'usage de l'épithète (lexique, placement, combinaison avec d'autres modifieurs ou un dépendant adjectival) et nous confrontons l'adjectif aux autres modifieurs nominaux. Ces phénomènes montrent tous la même évolution. À T1, les enfants emploient la construction la plus fréquente des adultes, avec un fort degré de spécificité lexicale. À T2, d'autres constructions émergent selon leur ordre de fréquence chez les adultes. Le lexique de la construction de T1 s'est en outre élargi dans le champ de la classe sémantique des usages de T1. Les enfants montrent ainsi une sensibilité aux informations quantitatives et une abstraction graduelle des structures par analogie sémantique, qui plaident pour une construction progressive de la notion d'adjectif épithète à partir de l'input.

**Mots-clés :** Acquisition du Langage, Syntaxe, Adjectif, Input, Constructions, Fréquence

---

## **Abstract :**

### **The acquisition of nominal modifiers : the case of adjectives in French**

The acquisition of attributive adjectives is subject to two major difficulties in French. First, adjectives express a property of a larger unit : children must be able to conceive an object as a whole and as a set of properties to use a NP with an adjective. Second, adjectives in French may occur before or after the noun. Alternation is a defining feature of the category but it is not random, and the constraints at play are numerous and preferential in nature. Also, although speakers are aware of this possibility, they tend to choose a fixed position in usage. These facts raise the question of whether the input allows children to construct the notion of attributive adjectives without a resort to innate linguistic knowledge.

To answer this, I propose a comparative study of the productions of three children interacting with their family at two times of their development (T1 : 3;8, T2 : 4;6). I examine four phenomena concerning attributive adjectives (lexicon, placement, combination with other modifiers or adjectival dependents), and I compare adjectives with other nominal modifiers. All of these phenomena show the same evolution. At T1, the children use the most frequent construction in the adult data, with a high degree of lexical specificity. T2 shows the appearance of other constructions according to their order of frequency in the adult data. The construction from T1 is also used with a greater choice of lexical units, but within the same semantic classes. The children thus show sensitivity to quantitative information and a gradual abstraction of constructions by semantic analogy, which pleads for a progressive construction of the knowledge of adjectives based on the input data.

**Key-words :** Language acquisition, Syntax, Adjective, Input, Constructions, Frequency

---

## Remerciements :

Je tiens tout d'abord à exprimer ma gratitude envers mes directrices de recherche, Anne Salazar Orvig et Pollet Samvelian, pour m'avoir encadrée lors de mon doctorat. J'ai découvert à leur contact un domaine de travail qui est devenu une réelle passion.

Merci de m'avoir formée à la recherche, pour votre expertise et vos conseils qui m'ont été si précieux. Merci aussi pour votre disponibilité, votre soutien et vos encouragements. Enfin, merci d'avoir eu confiance en moi.

Je voudrais également exprimer mes vifs remerciements à Guillaume, Louise, Rayan et leurs parents, sans qui cette thèse n'aurait pas pu voir le jour. Un grand merci pour m'avoir accueillie si chaleureusement chez vous. Vous avez été des partenaires de jeux formidables et j'ai été très heureuse de partager ces moments avec vous.

Cette étude est en partie le résultat d'une collaboration avec Benoît Crabbé et Juliette Thuilier. Grâce à eux j'ai pu me familiariser avec la linguistique de Corpus. Ils ont beaucoup contribué à mes choix de méthode pour l'ensemble de ce travail et je les en remercie. Un grand merci aussi pour nos discussions linguistiques et les fruits qu'elles ont apportés.

J'ai aussi eu l'opportunité de faire un stage à l'université d'Amsterdam, sous la supervision de Rens Bod, dans le cadre de mon doctorat. Malheureusement les données de mon corpus ne m'ont pas permis d'appliquer les expérimentations auxquelles nous avions pensé. Je tiens néanmoins à le remercier, ainsi que ses doctorants Gideon Borenstajjn et Federico Sangati de m'avoir accueilli dans leur laboratoire (ILLC) et d'avoir pris le temps de répondre à mes nombreuses questions.

J'aimerais par ailleurs remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée, soutenue, supportée, encouragée tout au long de ce travail.

Un grand merci à Nouria Aït-Atman pour sa gentillesse et son aide durant toute la période des enregistrements.

Merci à mes collègues doctorants, en particulier Christine Da Silva, Maximilien Guérin et Marine Le Mené pour la relecture de ma thèse.

Merci à mes parents et à mes frères.

Merci à mes amis, Amandine, Nelio, Bruno, Naomi, Sarra, Samira, Inés, Stéphane, Emmanuel, Mathilde, Mélanie et à beaucoup d'autres.

Enfin, je voudrais remercier les professeures Harriet Jisa, Elena Lieven et Michèle Noailly d'avoir accepté d'évaluer mon travail et de faire partie de mon jury.

# Sommaire

1	Introduction	1
2	Les approches théoriques du langage et de son acquisition	9
3	L'acquisition dans le domaine nominal : état de l'art	33
4	La question du placement de l'adjectif épithète	53
5	Problématique et méthode de l'étude	91
6	L'usage général de la modification nominale	125
7	L'usage de l'adjectif épithète	149
8	Le placement de l'adjectif par rapport au nom	191
9	La constitution interne du SAdj	257
10	La modification multiple impliquant des adjectifs	283
11	Les modifieurs épithètes	313
12	Les numéraux et indéfinis	337
13	Discussion Générale	357
14	Conclusion générale	401
A	Sélection des SN analysés	425
B	Composés nominaux <i>vs</i> combinaisons <i>N+Modifieur</i>	431



# Chapitre 1

## Introduction

La présente thèse porte sur l’acquisition des modifieurs nominaux<sup>1</sup> chez trois enfants francophones (entre les âges de 3;8 et 4;6), avec une focalisation particulière sur l’adjectif épithète. Nous y proposons une étude qui consiste en la description de l’usage et de l’évolution de cette catégorie par le biais du développement du lexique adjectival en fonction épithète, mais aussi à travers divers phénomènes syntaxiques liés à cette fonction : placement par rapport au nom, utilisation de dépendants adjectivaux, et co-occurrence de l’adjectif avec d’autres modifieurs dans le SN. Nous mettons également cette acquisition en perspective avec le développement de l’usage d’autres modifieurs nominaux qui présentent des propriétés communes avec l’adjectif, à savoir les adverbes et les noms épithètes, et d’autres catégories telles que les numéraux (cardinaux et ordinaux) et les adjectifs indéfinis.

L’acquisition de l’adjectif épithète, et des modifieurs nominaux plus généralement, présente deux intérêts majeurs en français : leur rôle de dépendant nominal et le placement de l’adjectif par rapport au nom. L’intérêt de la première caractéristique en acquisition du langage a été mis en évidence par des travaux comme ceux de Bartlett (1976); Nelson (1976); Taylor et Gelman (1988); Klibanoff et Waxman (2000); Mintz et Gleitman (2002); Ninio (2004); Blackwell (2005); Kilani-Schoch et Xanthos (2012) qui traitent de l’acquisition de l’adjectif, pour la plupart chez des enfants anglophones. Ils indiquent que la difficulté principale de cette catégorie repose sur sa fonction générale de dépendant nominal : l’adjectif est un mot dont le rôle est de dénoter une propriété particulière qui permet d’apporter une information distinctive/restrictive/explicative à propos d’une unité conceptuelle plus importante auquel il se rapporte (entité, concept abstrait...). Cette dé-

---

1. Les divers dépendants nominaux que nous envisageons ne sont pas tous des modifieurs à proprement parler. Les numéraux cardinaux et les adjectifs indéfinis sont généralement classés comme des quantifiants, et certains SP peuvent être compléments du nom (ex. la construction du bâtiment). Ils ont cependant tous en commun le fait de pouvoir être en co-occurrence avec un déterminant, c’est pourquoi nous les désignons uniformément par le terme de modifieur. D’autre part, la distinction entre complément ou modifieur n’a aucun impact sur la problématique de notre étude, nous ne la prenons donc pas en compte.



pendance notionnelle a un impact sur différentes dimensions de l'usage des adjectif : en sémantique, ils ne prennent pleinement leur sens que lorsqu'ils sont en combinaison avec le nom (ex. un beau dessin *vs* un beau gâchis) ; en morphologie, ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom (ex. une belle image). En syntaxe, la fonction à laquelle nous nous intéressons est celle de l'épithète, soit une fonction où le rapport entre le nom et l'adjectif est le même en syntaxe et en sémantique. Enfin, la fonction discursive générale de l'adjectif en fait un élément non essentiel pour que la phrase de base soit bien formée : il n'est pas toujours nécessaire d'apporter des informations complémentaires à propos du concept désigné par le nom, en particulier en fonction épithète, ce qui a pour conséquence que l'adjectif est bien moins utilisé que d'autres types de mots comme le nom, le verbe, ou encore le déterminant. Les enfants sont donc confrontés à une quantité moindre de données leur indiquant comment fonctionne la catégorie.

L'ensemble de ces propriétés semble faire de l'adjectif une catégorie difficile à appréhender par rapport à d'autres comme celle du nom pour les enfants. Elles sont notamment considérées comme responsables de l'apparition tardive des adjectifs au cours du développement de leur lexique général (Nelson, 1976; Caselli *et al.*, 1995; Ninio, 2004), ainsi que pour l'acquisition graduelle ou par étapes d'une représentation abstraite et en isolation de leur sens et de leur comportement syntaxique (Taylor et Gelman, 1988; Klibanoff et Waxman, 2000; Mintz et Gleitman, 2002).

Les études sus-mentionnées ne portent que sur la catégorie adjectivale, parce que le statut de dépendant nominal (notionnel) est inhérent à cette catégorie, mais aussi parce que l'adjectif peut être vu comme le meilleur représentant de la fonction de modifieur nominal. Il existe cependant en français d'autres types de modifieurs nominaux, auxquels on peut attribuer des propriétés analogues. Le nom peut être modifié par :

- un adjectif ou syntagme adjectival : *un tout petit livre, un livre intéressant*
- un numéral cardinal : *les deux livres*
- un numéral ordinal : *un deuxième livre*
- un adjectif indéfini : *les quelques livres*
- un nom : *un livre jeunesse*
- un adverbe : *un livre bien*
- un syntagme prépositionnel : *un livre d'images*
- une proposition relative : *un livre qui a du succès*
- une proposition complétive : *l'envie que tu lises un livre*
- une proposition participiale : *un livre parlant de magie*

Certains d'entre eux sont proches des adjectifs dans le fait que leur rôle principal est de dépendre du nom, même si leur rapport avec ce dernier n'est pas tout à fait du même ordre (numéraux cardinaux et ordinaux, adjectifs indéfinis, relatives). D'autres ne sont pas toujours des dépendants nominaux mais ils peuvent prendre une fonction très proche

de celle de l'adjectif épithète de façon plus secondaire (adverbes, noms, SP, complétives et participiales). On peut ainsi penser que certaines des difficultés qui entraînent un développement tardif et graduel de l'adjectif sont également susceptibles d'influencer l'acquisition des autres modificateurs. En d'autres termes, il est possible que ces derniers présentent des mécanismes d'acquisition semblables à ceux observés pour l'adjectif dans la mesure où ils présentent des propriétés communes.

L'adjectif se distingue néanmoins de tous les autres modificateurs par ses possibilités de placement par rapport au nom. Deux sites autour du nom sont susceptibles d'accueillir les divers éléments. Le tableau 1.1 indique le patron général de la distribution des modificateurs au sein du groupe. Il montre que la plupart d'entre eux ont une position attitrée qui peut être pré- ou post-nominale selon leur nature spécifique. Celle-ci est généralement fixe pour un modificateur donné, sauf pour la catégorie adjectivale qui peut apparaître indifféremment dans les deux sites.

Déterminant	Syntagme Adjectival	Tête Nominale	Syntagme Adjectival
	Numéral Cardinal		Nom
	Numéral Ordinal		Adverbe
	Adjectif Indéfini		Syntagme Prépositionnel
			Proposition Relative
			Proposition Complétive
			Proposition Participiale

TABLE 1.1 – Patron de la distribution des dépendants nominaux

Il est également possible dans quelques cas rares que les numéraux apparaissent après le nom alors qu'ils lui sont normalement antéposés (ex. le livre second, le tome deux). Cependant, la catégorie adjectivale est la seule qui permet à ses membres d'apparaître de façon généralisée dans l'une ou l'autre position relative au nom. Comme le notent Wagner et Pinchon (1962), tout adjectif est susceptible d'être placé dans les deux positions par rapport au nom. En revanche, leur placement n'est pas nécessairement aléatoire :

- (1) a. un joli livre / ?un livre joli *vs* une jolie femme / une femme jolie  
 b. un livre difficile / ?un difficile livre  
 c. le plus difficile livre de Kant<sup>2</sup> / le livre le plus difficile de Kant  
 d. un énorme livre / un livre énorme

Ce phénomène est bien connu des grammairiens et des chercheurs en linguistique française. Il a fait l'objet de multiples travaux qui ont montré qu'un grand nombre de contraintes sur des dimensions très variées de la langue peuvent jouer un rôle dans le placement des épithètes : syntaxe, sémantique, morpho-phonologie, pragmatique, fréquence d'usage

2. [http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id\\_article=212](http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=212)

(Reiner (1968); Waugh (1977); Forsgren (1978); Wilmet (1981); Larsson (1994); Nølke (1996); Abeillé et Godard (1999) parmi de nombreux auteurs). Ces contraintes sont pour la plupart d'ordre préférentiel. Par exemple, Glatigny (1965); Forsgren (1978) observent que les combinaisons *Nom + Adjectif* tendent à être ordonnées en masse croissante, c'est-à-dire que le mot le plus court précède le plus long. Les exemples en (1-a) et (1-d) indiquent cependant que la contrainte n'est pas catégorique puisque l'antéposition de *joli* et de *énorme* ne pose pas de problèmes d'acceptabilité malgré leur combinaison avec des noms à une seule syllabe. D'autre part, les différentes contraintes interagissent entre elles. C'est notamment ce qui explique les différences d'acceptabilités entre (1-b) et (1-c). En (1-b) l'adjectif est la seule composante de son syntagme, et le seul modifieur dans le SN. Il est alors préférentiellement placé en postposition. Son instanciation dans une construction superlative et sa co-occurrence avec un SP semblent par contre le rendre plus mobile puisque les deux ordres sont possibles en (1-c).

Les propriétés de l'alternance adjectivale ne sont propres ni à l'adjectif, ni à la langue française. Elles s'apparentent notamment à celles d'autres phénomènes comme par exemple l'alternance dative en anglais (Arnold et Wasow (2000); Wasow (2002); Bresnan (2007)) : il est possible de réaliser les argument du verbe dans une structure  $[V + SN\text{-bénéficiaire} + SN\text{-thème}]$  (2-a), ou  $[V + SN\text{-thème} + SP\text{-bénéficiaire}]$  (2-b).

- (2) a. John gave Mary a book on English grammar  
 b. John gave a book on English grammar to Mary

De même que le placement de l'adjectif, ces phénomènes d'alternance ont fait l'objet de nombreuses études qui ont mis en avant le fait que le choix parmi les deux structures est régi par des contraintes multiples d'ordre préférentiel. Ce constat a conduit les travaux sus-mentionnés à remettre en question la conception traditionnelle de la connaissance linguistique (ou compétence) en syntaxe formelle, qui correspond à une vision absolue ou catégorique distinguant la compétence, qui comporte les règles de bonne formation de la langue, de la performance, qui renvoie à l'usage effectif de la langue : les règles grammaticales ont pour rôle de permettre au locuteur de déterminer si une séquence est grammaticale ou non. Les contraintes préférentielles n'autorisant pas les locuteurs à de telles décisions, elles sont traditionnellement écartées de la compétence. Elles font donc partie des contraintes de performance qui sont censées n'avoir aucune incidence sur la connaissance linguistique.

À l'instar de Arnold et Wasow (2000); Wasow (2002); Bresnan (2007), nous pensons que les conséquences d'une vision de ce type sont problématiques. Nous verrons dans le chapitre 4, où nous décrivons le phénomène du placement de l'adjectif, qu'une approche formelle traditionnelle ne peut finalement proposer qu'un traitement extrêmement réduit du phénomène en termes de règles syntaxiques catégoriques étant donné leur faible nombre en comparaison aux contraintes préférentielles. L'adoption d'une telle perspective

implique alors que l'on considère que les locuteurs sont en théorie très permissifs dans les différents ordres possibles pour les diverses combinaisons *Nom + Adjectif*. Ceci ne paraît cependant pas correspondre à la connaissance que les locuteurs ont du phénomène. Ils semblent notamment avoir des préférences très importantes pour une position donnée en fonction de l'adjectif spécifique employé, et ce malgré leur connaissance du fait que la même unité est susceptible d'être utilisée dans la position alternative. Les données plaident ainsi plutôt en faveur d'une approche qui intègre ce type de contraintes dans la connaissance linguistique et considère que l'usage joue un rôle dans la constitution du savoir linguistique des locuteurs.

Dans ce travail, nous nous plaçons du point de vue de l'enfant qui acquiert sa langue. L'adoption d'une perspective développementale pour la question de l'ordre de l'adjectif épithète semble particulièrement intéressante car elle donne un accès à la façon dont se construit la connaissance linguistique, et permet ainsi de voir quel rôle peut effectivement être attribué à l'expérience et aux contraintes préférentielles dans l'acquisition du phénomène. En des termes plus spécifiques à l'alternance adjectivale, il est possible de voir si les enfants placent leurs épithètes selon des contraintes préférentielles observées en usage, comme par exemple celle de la préférence de chaque adjectif pour une position donnée, s'ils optent pour une stratégie générale correspondant à la position par défaut de la classe ou encore s'ils placent leurs adjectifs de façon plutôt aléatoire, ce qui correspondrait à une connaissance plus proche de ce que l'on peut prédire à l'aide des règles catégoriques.

Toutefois, envisager le phénomène du placement chez l'enfant ne peut se faire sans l'englober dans l'étude de l'acquisition de l'adjectif épithète, et de la modification nominale plus généralement. Comme nous l'avons dit ci-dessus, l'alternance de position touche la catégorie adjectivale dans son ensemble, mais seulement la catégorie adjectivale parmi tous les modificateurs possibles. Elle constitue un des critères d'adjectivité centraux d'après Goes (1999). Autrement dit, les propriétés de placement font partie des caractéristiques qui rassemblent les adjectifs entre eux et les différencient des autres types de modificateurs. Elles sont donc très fortement liées à la notion même d'adjectif en termes abstraits, ce qui n'est par exemple pas le cas en soi pour le déterminant dans la mesure où sa position relative au nom est toujours la même et coïncide avec celle d'autres catégories, comme notamment les numéraux qui partagent avec les déterminants leurs propriétés de linéarisation par rapport au nom, mais aussi le caractère fixe de leur placement. Or, les observations des études sur l'acquisition de l'adjectifs mentionnées ci-dessus suggèrent que cette connaissance ne va pas de soi puisqu'elles montrent 1) que les adjectifs apparaissent tard dans les productions enfantines, 2) que le fonctionnement de la catégorie est acquis progressivement. Autrement dit, nous n'avons aucune garantie que les enfants de notre étude ont conscience de la catégorie adjectivale de façon abstraite. Cela signifie donc que pour pouvoir pleinement évaluer le degré de maîtrise des enfants concernant la question

du placement, nous devons être en mesure de déterminer quel est leur état de connaissance de l'adjectif épithète.

Ceci passe par deux types d'informations différentes. D'abord, la notion d'adjectif épithète se définit au niveau interne. Les unités pouvant apparaître dans cette fonction sont susceptibles d'appartenir à des classes lexicales variées qui présentent des caractéristiques qui leur sont propres, notamment le type de propriété qu'elles dénotent (dimension, couleur, forme...). Mais elles présentent également des propriétés communes qui permettent de les regrouper en un ensemble plus important et plus abstrait : leur fonction d'épithète, la question du placement, la possibilité de prendre des dépendants au sein du SAdj... Ainsi, pour déterminer quelle connaissance les enfants ont de la catégorie, il nous faut pouvoir établir s'ils sont capables de produire des unités appartenant à des classes lexicales variées au sein de la catégorie adjectivale, et si celles-ci ont un comportement semblable à l'égard des diverses propriétés portées par la catégorie dans son ensemble.

Ensuite, l'adjectif épithète se définit par son rôle de modifieur nominal. Or, comme nous l'avons vu ci-dessus, ce n'est pas une caractéristique propre à l'adjectif puisque d'autres types de mots peuvent remplir la même fonction. De même qu'au niveau interne de la catégorie adjectivale, cela signifie que les divers modifieurs nominaux présentent des similitudes dans leur comportement, mais ils présentent également des propriétés qui leurs sont spécifiques. Un élargissement à l'usage de la modification nominale nous permet ainsi d'établir ce qui caractérise la fonction en acquisition du langage, en dégagant les ressemblances dans l'évolution des différents types de modifieurs possibles. Nous pouvons aussi déterminer si les caractéristiques propres à l'adjectif, notamment la possibilité d'alternance de position, ne sont bien retrouvées que dans les cas d'usage de la catégorie adjectivale.

La thèse est organisée de la façon suivante. Les trois chapitres qui suivent cette introduction sont consacrés aux questions théoriques et empiriques qui nous ont servi de base pour l'élaboration de notre étude. Dans le premier, nous présentons les courants théoriques majeurs qui existent pour rendre compte de la connaissance linguistique des locuteurs (enfants et adultes). Nous y indiquons les raisons qui nous ont poussée à nous placer dans la lignée des approches basées sur l'usage et ce que cela implique sur notre vision du langage et de son acquisition. Dans le second, nous faisons une revue critique des travaux en l'acquisition du langage au sein du domaine nominal, en particulier celles qui portent sur l'adjectif et la modification nominale. Enfin, le troisième est consacré au phénomène de l'alternance en français. Nous abordons le phénomène par plusieurs angles : nous nous intéressons d'abord aux contraintes et possibilités liées à la langue, nous nous penchons ensuite sur le type de connaissance que nous pouvons attribuer aux locuteurs, enfin nous présentons la recherche que nous avons menée en collaboration avec Juliette Thuilier et Benoît Crabbé sur les usages effectifs des locuteurs.

Le reste de la thèse est entièrement consacré à notre étude en acquisition du langage. Dans le chapitre 5, nous exposons plus en détails la problématique liée à l'acquisition des adjectifs épithètes et des modifieurs nominaux, puis nous donnons la méthode que nous avons employée pour nos analyses : nous y présentons le corpus que nous avons constitué et notre démarche pour la description des données. Le chapitre 6 est réservé à la présentation générale des données. Il a pour objectif de situer les emplois des modifieurs sur l'ensemble des productions nominales chez les enfants et les adultes, et d'examiner quels types de modifieurs ils utilisent.

Les quatre chapitres suivants sont consacrés à l'étude de l'adjectif épithète. Il s'agit dans un premier temps de comparer la distribution des adjectifs chez les enfants et les adultes pour déterminer si les enfants en produisent dans des proportions analogues à leurs interlocuteurs et si leurs usages sont aussi diversifiés. Les chapitres 8, 9 et 10 portent sur les phénomènes syntaxiques du placement, de la présence de dépendants adjectivaux (ex. un tout petit bébé, un carré grand comme ça) et de la co-occurrence de l'adjectif avec d'autres modifieurs nominaux (ex. un gentil petit garçon, le feutre vert de mon frère). La comparaison de ces phénomènes à la distribution des adjectifs en général nous donne la possibilité de voir si les enfants sont capables d'attribuer à n'importe quel adjectif employé une propriété normalement portée par la catégorie dans son ensemble. Leur comparaison entre eux nous autorise à évaluer si leurs manifestations respectives nous permettent d'envisager le même degré de connaissance pour chacun d'entre eux.

Nous avons ensuite deux chapitres dans lesquels nous décrivons l'acquisition des autres modifieurs étudiés. Il est à noter que les modifieurs comportant obligatoirement plusieurs mots ne sont pas intégrés (SP, propositions relatives, complétives et participiales). Ceux-ci sont en effet très différents de l'adjectif par leur forme, mais aussi par la relation qu'ils entretiennent avec le nom. Le chapitre 11 est réservé aux adverbes et aux noms. Ces catégories partagent avec l'adjectif le fait d'avoir une fonction d'épithète lorsqu'ils sont utilisés comme modifieurs nominaux. Ils s'en démarquent par contre dans la mesure où leur rôle de dépendant nominal est secondaire. Les adverbes sont avant tout des modifieurs verbaux, et les noms constituent normalement la tête (ou entité) dont l'adjectif dépend. Le chapitre 12 concerne les numéraux cardinaux et ordinaux, ainsi que les adjectifs indéfinis. Ces catégories ont en commun avec l'adjectif leur statut de dépendant nominal de façon inhérente. Celui-ci est en revanche de nature quelque peu différente puisque les trois catégories semblent se situer à l'intermédiaire entre les déterminants et les adjectifs.

Enfin, nous proposons un chapitre consacré à la discussion générale où nous mettons en perspective les résultats de nos analyses pour les divers phénomènes afin de dégager les éléments de ressemblance et les disparités dans leurs manifestations et les mécanismes de leur acquisition. Nous répondons également aux questions adressées lors de la présentation de la problématique en interprétant les données dans une perspective plus théorique.



## Chapitre 2

# Les approches théoriques du langage et de son acquisition

Ce chapitre est consacré à la présentation des courants théoriques majeurs qui s'intéressent à la question de la constitution de la connaissance linguistique des locuteurs et à son acquisition. Les distinctions que l'on peut faire entre les diverses approches ne sont pas tout à fait les mêmes selon que l'on se place au niveau des adultes ou des enfants. Ceci est dû au fait que l'on ne se pose pas les mêmes questions concernant la connaissance linguistique. Lorsque l'on s'intéresse à la constitution de la connaissance chez les adultes, on cherche à établir de quoi elle est faite, c'est-à-dire sa nature et son fonctionnement. Quand on se place dans une perspective d'acquisition, il s'agit de déterminer par quels mécanismes le locuteur apprenant arrive à cette connaissance. Autrement dit, on cherche à définir quels sont les éléments dont l'enfant dispose au préalable de son acquisition, quelles ressources lui sont utiles, et dans quelle mesure il s'appuie sur ces dernières.

Il y a entre les deux perspectives des recoupements qui ont une incidence sur la problématique qui nous intéresse ici puisque notre positionnement théorique en acquisition du langage est en partie dû à nos observations sur la question de l'alternance de l'adjectif chez les adultes, et à notre placement par rapport aux études en syntaxe formelle concernant le phénomène. Ainsi, avant de passer à la présentation des courants que nous envisageons, nous faisons un point sur les questions adressées dans chacune de ces perspectives et sur la façon dont nous avons regroupé les diverses approches.

Lorsque l'on s'intéresse à la connaissance linguistique chez les adultes, les théories du langage peuvent être divisées selon les deux groupes suivants : les approches qui envisagent la connaissance linguistique comme un système catégorique de règles abstraites et celles qui considèrent que c'est un réseau continu de représentations mentales. Les premières sont appelées grammaires génératives et correspondent globalement à tous les cadres de syntaxe formelle qui font suite à Chomsky (1957), qu'ils se placent dans sa lignée, ou qu'ils se présentent comme d'autres alternatives formelles, comme HPSG par exemple (Pollard



et Sag, 1994). Les approches génératives peuvent être grossièrement caractérisées par le fait qu'elles envisagent la connaissance linguistique comme un système indépendant de l'expérience langagière. Ce système consiste en un ensemble de règles abstraites et catégoriques qui permettent aux locuteurs de produire n'importe quelle phrase possible de leur langue et de déterminer si une combinaison de mots entendue ou produite est bien formée ou non.

Les secondes sont appelées approches fonctionnelles, ou basées sur l'usage. Elles regroupent tous les cadres théoriques qui considèrent que la connaissance linguistique est indissociable de l'expérience des locuteurs, que celle-ci soit envisagée principalement en termes de fonctions communicatives (par exemple, Halliday (1973)), ou qu'il s'agisse d'autres caractéristiques d'usage comme les informations quantitatives (par exemple, Bybee et McClelland (2005)). Elles définissent la connaissance linguistique comme la représentation mentale que les locuteurs se font de la langue à partir de leur expérience effective. Elles n'envisagent pas la connaissance comme un système de règles et considèrent plutôt que celle-ci est un inventaire hiérarchisé de paires forme/fonction (sémantique et discursive) qui peuvent être spécifiques, abstraites ou entre les deux (constructions semi-figées).

Quand on adopte la perspective de l'acquisition du langage, la question principale qui est adressée est celle des connaissances dont l'enfant dispose à la naissance concernant le langage. Ici, la séparation peut être faite entre les approches qui considèrent que les humains ont des connaissances spécifiques au langage qui sont innées et celles qui n'admettent pas de telles connaissances. En fonction de comment elles répondent à cette question, les diverses approches ne perçoivent pas l'acquisition du langage de la même façon. La terminologie utilisée par Hirsh-Pasek et Golinkoff (1999) nous semble très bien illustrer cette différence. Les approches innéistes sont qualifiées de *Inside-Out* : elles considèrent que les enfants possèdent une connaissance universelle latente qui est découverte et spécifiée pour leur langue lorsqu'ils sont exposés aux productions linguistiques de leur entourage. Il s'agit donc d'activer et d'ajuster un système interne à l'individu par une impulsion de l'environnement.

Les approches non-innéistes sont quant à elles qualifiées de *Outside-In* : puisqu'il n'existe pas de connaissances langagières innées, celles-ci doivent être apprises. Elles le sont par des mécanismes semblables à ceux qui permettent d'autres types d'apprentissage, et n'ont donc rien de spécifique au langage. D'autre part, la ressource principale des enfants provient de leur entourage. Autrement dit, les enfants intériorisent des connaissances linguistiques à partir de données qui leurs viennent de l'extérieur, c'est-à-dire de leur expérience en situation avec les usages des locuteurs de leur environnement.

Naturellement, les approches basées sur l'usage évoquées chez les adultes ci-dessus ont toutes une vision non-innéiste de l'acquisition du langage. Quel que soit le degré de connaissance linguistique du locuteur (apprenant ou expert), elles accordent un rôle

central à l'expérience dans sa constitution. Dans le cas des grammaires génératives, il y a des visions divergentes de l'acquisition du langage. En d'autres termes, les différents cadres considèrent de la même manière que les enfants doivent acquérir un système de règles abstraites, mais la façon d'y arriver diffère selon le cadre. Chomsky (1957) et les travaux qui se placent dans sa continuité adoptent un point de vue innéiste. Les autres modèles constituent justement des alternatives dans le fait qu'ils n'adhèrent pas à cette vision. Ils adoptent une perspective non innéiste et se rapprochent ainsi des approches basées sur l'usage sur ce point (par exemple Green (1998)). Les cadres formels alternatifs sont donc assimilés aux grammaires génératives lorsque nous évoquons la connaissance linguistique chez les adultes, mais ils sont par contre associés aux approches basées sur l'usage lorsque nous envisageons la question de l'acquisition du langage.

Par ailleurs, il est à noter que lorsque nous parlons d'approches basées sur l'usage, nous regroupons des cadres théoriques qui peuvent présenter des différences importantes sur la façon dont elles envisagent l'expérience et les mécanismes en jeu dans l'acquisition du langage. Il y a par exemple des approches qui s'intéressent plutôt à la dimension sociale du langage, comme les modèles interactionnistes (par exemple Bruner (1987)), ou des perspectives plus axées sur la cognition, comme les modèles connexionnistes (par exemple Elman *et al.* (1997)). Ces diverses perspectives sont réunies sous le terme approches basées sur l'usage pour rendre compte du fait qu'elles accordent une place importante à l'expérience et aux données d'usage.

L'objectif de ce chapitre consiste avant tout à donner l'esprit et le fonctionnement général de ces courants afin de les mettre en perspective avec les données de notre étude et à expliquer ce qui nous a conduit à nous placer dans la lignée des approches basées sur l'usage. Nous restons par conséquent à un niveau assez général dans leur description et ne présentons pas les détails d'une formalisation à l'aide d'un cadre particulier pour ces différents courants. Le chapitre est organisé de la façon suivante : nous présentons d'abord le fonctionnement général de la connaissance linguistique et la conception de l'acquisition du langage des approches génératives, puis nous examinons la vision des approches basées sur l'usage, la dernière section est consacrée à l'exposition des arguments principaux qui ont guidé notre choix pour une approche basée sur l'usage.

## 2.1 Les approches génératives

Le représentant par excellence de ce courant théorique est le modèle chomskien (Chomsky, 1957, 1965), mais il englobe aussi d'autres cadres théoriques dérivationnels ou non. Une grammaire dite générative est un cadre formel qui cherche à définir la connaissance linguistique comme un ensemble de règles qui permettent de prédire correctement quelles combinaisons de mots forment des phrases grammaticales. On peut donc inclure dans ce

type d'approche des modèles dits d'unification (ou du moins d'anciennes versions de ces modèles) tels que HPSG (*Head-driven Phrase Structure Grammar*, Pollard et Sag (1994)), LFG (*Lexical Functional Grammar*, Kaplan et Bresnan (1982)), TAG (*Tree-Adjoining Grammar*, Joshi et Schabes (1997))...

Bien qu'ils ne proposent pas les mêmes types de formalisation et n'adoptent pas les mêmes perspectives quant aux prémisses de la connaissance langagière, ces modèles ont tous en commun qu'ils envisagent le langage comme un système catégorique qui sépare ou oppose divers aspects du langage. Ils opposent notamment la capacité linguistique du locuteur (compétence) à l'usage de cette capacité (performance) et distinguent la grammaire d'une langue de son lexique au sein de la compétence. Ces deux points sont présentés en 2.1.1.

Les différents modèles n'envisagent en revanche pas l'acquisition du langage de la même façon : les grammaires d'unification n'admettent pas d'emblée l'existence d'un dispositif langagier inné alors que les grammaires dérivationnelles considèrent que le locuteur naît avec des connaissances langagières qui sont dans un module séparé des domaines cognitifs généraux. La sous-section 2.1.2 est consacrée à la présentation de la vision de l'acquisition de ces derniers modèles théoriques. La conception de l'acquisition des grammaires d'unification étant semblable à celle des approches basées sur l'usage, elles sont assimilées à ces dernières dans la présentation de leur vision du phénomène dans la section 2.2.

## 2.1.1 La connaissance linguistique du locuteur

### 2.1.1.1 La distinction compétence/performance

Les approches génératives font une distinction catégorique entre la compétence, qui renvoie à la connaissance linguistique des locuteurs, et la performance, qui correspond à l'emploi effectif de la langue. Dans une certaine mesure, cette distinction correspond à la dichotomie *langue/parole* proposée par Saussure (1916) : la langue et la compétence correspondent toutes deux à un système, la parole et la performance à l'usage que les locuteurs en font. Les deux approches diffèrent cependant dans le fait que Saussure envisage la langue comme un système de signes indépendant du locuteur alors que les approches génératives considèrent que tout locuteur est individuellement doué d'une compétence linguistique. Selon Chomsky, la compétence constitue la connaissance linguistique « idéale » du locuteur natif d'une langue donnée. C'est un système cognitif abstrait constitué entre autres choses d'un ensemble de règles qui lui permettent de produire et d'interpréter toutes les phrases possibles de sa langue, qu'il les ait déjà produites/entendues auparavant ou non. Ce système lui permet aussi de juger si une phrase est grammaticale ou agrammaticale dans sa langue.

La performance représente de son côté les énoncés produits/perçus par le locuteur. Ce dernier se base sur sa compétence en performance mais sa production/réception im-

plique aussi d'autres paramètres que Chomsky appelle les conditions grammaticalement non pertinentes (*grammatically irrelevant conditions*), comme sa connaissance du monde ou sa capacité mémorielle qui influent tout autant sur ses productions (ou sa compréhension). Notamment, ce sont ces conditions qui conduisent le locuteur à choisir la phrase qu'il produit concrètement parmi plusieurs alternatives possibles d'après sa compétence, ce choix étant par exemple fait en raison des conventions d'usage fixées par la communauté du locuteur. Elles sont aussi responsables des productions d'énoncés incomplets, des reprises en discours, des problèmes liés à des interprétations erronées... La performance constitue donc un reflet imparfait et incomplet de ce qu'est la compétence dans son essence, c'est pourquoi les approches génératives considèrent que la première ne peut pas avoir d'influence sur la seconde. Ces deux composantes du langage ont ainsi une relation asymétrique. Le locuteur mobilise sa compétence pour sa production/compréhension, elle participe donc à sa performance. Par contre, la performance n'a aucune incidence sur la compétence.

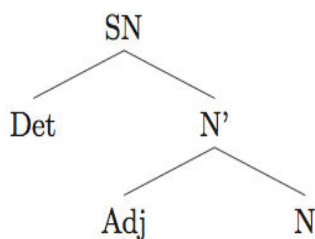
### 2.1.1.2 Composition de la compétence

Outre la distinction entre compétence et performance, les approches génératives séparent la grammaire, qui est considérée comme le noyau de la compétence, du lexique situé en périphérie. La grammaire du locuteur se définit comme un ensemble fini de règles algébriques qui donnent les conditions de bonne formation d'une phrase. Ces règles sont abstraites, ce qui permet au locuteur de générer une infinité de combinaisons spécifiques, elles sont aussi catégoriques : si une séquence de mots particulière relève d'une structure autorisée par les règles de la langue, elle est grammaticale, si elle ne répond à aucune de ces règles, elle est agrammaticale. Il n'y a donc que deux alternatives possibles : soit la séquence est bien formée, soit elle ne l'est pas. Les préférences associées à une phrase donnée par rapport à une autre alternative possible, comme par exemple l'utilisation de la voix active plutôt que la voix passive en français, ne relèvent pas de la compétence linguistique du locuteur puisqu'elles ne contribuent pas à déterminer si la phrase est grammaticale ou non. Elles ne sont donc pas pertinentes dans un cadre génératif. Nous verrons dans le chapitre 4 que c'est le point de vue adopté par Miller *et al.* (1997); Abeillé et Godard (1999); Knittel (2005) concernant le placement de l'adjectif en français.

Le lexique se situe dans une dimension (ou un module) séparée de la grammaire. Il correspond à une sorte de dictionnaire mental où sont répertoriés les mots et expressions idiomatiques de la langue. Les entrées lexicales de chaque mot contiennent un certain nombre d'informations qui lui sont inhérentes : son appartenance à une catégorie de mots particulière, son sens lexical, sa représentation phonologique... Ce sont ces propriétés qui permettent au locuteur de déterminer si les différentes combinaisons de mots sont en adéquation avec une des règles de la grammaire.

La relation entre la structure syntaxique et les unités lexicales impliquées est établie par l'appariement (*mapping* en anglais) des unités lexicales sur la structure en faisant le lien entre l'appartenance à une catégorie particulière dans le lexique, et les catégories indiquées dans la structure syntaxique. La figure en 2.1 illustre ce point. Notons que la représentation syntaxique et les entrées lexicales que nous donnons ne correspondent à aucun cadre formel particulier, notre objectif est simplement de montrer le fonctionnement général de l'appariement entre le lexique et la grammaire.

### Structure syntaxique



### Entrées lexicales

[*un* : Det, actualisateur indéfini du nom, ...]

[*petit* : Adj, dimension inférieure, ...]

[*bout* : N, portion d'une chose continue, ...]

### Appariement Structure syntaxique/Unités lexicales

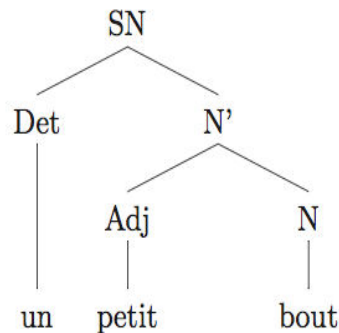


FIGURE 2.1 – Exemple d'appariement entre la syntaxe et le lexique

Tout mot identifié dans le lexique comme appartenant à l'une de ces trois catégories est susceptible d'être instancié dans la place réservée à sa catégorie dans la structure syntaxique de la figure. En revanche, un mot appartenant à une catégorie non invoquée par la règle est exclu de la combinaison. Ainsi, en adaptant le fameux exemple de Chomsky, une séquence comme « les vertes idées » est parfaitement grammaticale d'après la structure que nous avons énoncée. Elle constitue donc une combinaison potentielle pour une production effective de la part du locuteur si l'on s'en tient strictement aux conditions linguistiquement pertinentes.

Pour terminer à propos de la relation entre le lexique et la grammaire, il est important

de noter que toute information qui est donnée dans l'entrée lexicale d'un mot doit être retrouvée dans la structure syntaxique. Ce principe est connu sous le nom de *principe de projection*. Il permet notamment de s'assurer qu'un verbe sera transposé sur une structure syntaxique correspondant à son cadre de sous-catégorisation. Par exemple, un verbe intransitif comme *dormir* ne pourra être transposé que sur une structure syntaxique où le verbe ne prend pas de complément.

### 2.1.2 Vision de l'acquisition du langage

Dans ce qui précède, nous avons présenté la vision que les grammaires génératives ont de la connaissance linguistique et le fonctionnement général de cette dernière chez les adultes. Autrement dit, les éléments donnés ci-dessus représentent les objectifs d'acquisition pour les enfants. La question qui se pose maintenant est comment les enfants y parviennent. Les diverses approches du courant génératif se distinguent ici par la façon dont elles conçoivent les mécanismes d'acquisition chez les enfants, en particulier à propos de leurs connaissances préalables. Les grammaires d'unification (*HPSG, LFG...*) n'admettent pas nécessairement d'emblée l'existence d'un dispositif langagier inné et adoptent une perspective proche des approches basées sur l'usage pour l'acquisition (voir par exemple Sag (1998); Green (1998)). Les grammaires dérivationnelles considèrent quant à elles que les enfants sont dotés de connaissances linguistiques innées (voir Valian (1986); Wexler (1990); Pinker (1994); Hirsh-Pasek et Golinkoff (1999); Guasti (2004); Lust (2006) parmi de nombreux auteurs). La section suivante étant consacrée aux approches basées sur l'usage, nous laissons les grammaires d'unification de côté pour le moment et ne présentons que l'approche dérivationnelle ou innéiste de l'acquisition du langage.

Les grammaires génératives dérivationnelles adoptent une approche innéiste de l'acquisition du langage. Elles considèrent que les enfants possèdent des outils cognitifs spécifiques au langage dès la naissance, nommément la *Grammaire Universelle*, qui constitue le socle du développement langagier de chaque locuteur. Cette vision vient du fait qu'elles estiment que le langage est trop abstrait et complexe pour que les enfants puissent l'aborder uniquement à partir des données dont ils font l'expérience sans connaissances préalables. *A priori*, les enfants sont susceptibles de faire toutes sortes d'hypothèses sur le fonctionnement du langage. Quelques une sont bonnes, mais une grande partie est à rejeter. Or, pour les approches innéistes, les propriétés de l'input ne leur permettent pas de rejeter toutes les hypothèses inadéquates. Cet argument est connu sous le nom de *pauvreté du stimulus*. Deux problèmes majeurs sont mis en avant : le caractère fini de l'expérience, la différence entre la représentation mentale que les locuteurs ont du langage et la réalité de la communication à l'aide du même objet.

**Le caractère fini de l'expérience langagière :** les enfants sont confrontés à une quantité finie d'énoncés lors de leur acquisition. Que celle-ci soit conséquente ou non, il est impossible qu'elle couvre l'infinité de phrases qu'ils doivent être capables de produire ou interpréter une fois leur acquisition terminée : ils ne rencontrent pas tous les mots de leur langue, ni toutes les combinaisons de mots possibles. Les enfants ne peuvent donc pas s'appuyer sur ce que ces approches appellent la preuve par la présence (*positive evidence* en anglais) pour leur acquisition car celle-ci est trop pauvre. Ils ne peuvent pas non plus se baser sur la preuve par l'absence (*negative evidence*) : parmi les combinaisons absentes de leur expérience, certaines le sont parce qu'elles sont impossible à générer, mais d'autres sont parfaitement possibles. Autrement dit, l'absence d'une combinaison particulière ne signifie pas nécessairement qu'elle est impossible.

L'exemple généralement donné pour rendre compte de ce problème est celui des interrogatives totales en anglais. Imaginons qu'un enfant n'ait été confronté à ce type de structure que dans des phrases composées d'une proposition indépendante comme celles dans l'exemple (1) :

- (1) a. the man is in the house  
 b. is the man in the house?  
 c. the man is happy  
 d. is the man happy? (tiré de Lust (2006), p.55)

En se basant sur son expérience il peut tirer de ces exemples que l'interrogative est obtenue en déplaçant le verbe de sa position dans la déclarative pour le mettre en début de phrase. Si cette hypothèse fonctionne pour les propositions indépendantes, elle n'est pas suffisante pour que l'enfant puisse convertir d'autres phrases comme en (2) :

- (2) the man who is in the house is happy

Il peut faire plusieurs types d'hypothèses comme par exemple, qu'il faut déplacer le premier des deux verbes (3-a), ou encore que les deux verbes doivent être placés en initiale de phrase (3-b), alors que les deux phrases résultantes sont agrammaticales :

- (3) a. \*is the man who in the house is happy  
 b. \*is is the man who in the house happy

Chomsky et les chercheurs qui adoptent son point de vue postulent par conséquent que les enfants possèdent de façon innée le *principe de dépendance de structure*, qui stipule que la langue est un système de structures hiérarchisées. Grâce à ce principe, les enfants sont capables d'établir qu'une phrase comme en (2) est composée d'une proposition principale et d'une subordonnée relative et qu'elle est structurée de la façon suivante :

(4) [the man [who is in the house] is happy]

Ils peuvent alors déterminer que c'est sur la proposition principale que porte l'interrogation et déplacer le verbe de la principale en conséquence.

**Représentation mentale *versus* langage réalisé :** un autre problème majeur que les approches innéistes voient dans la possibilité que l'enfant se base sur son expérience pour son acquisition est celui du décodage du système à partir de la réception de la réalisation concrète du langage. Ces deux aspects du langage sont en effet très différents. D'un côté, la compétence est un système abstrait : il s'agit d'une représentation mentale, discret : la langue est composée d'unités séparables les unes des autres, arbitraire : les mots (ou les unités plus petites) ne renvoient pas de façon transparente à ce qu'ils désignent. De l'autre, la réalisation correspond à une réalité physique : il y a émission/réception d'ondes sonores, et ces ondes constituent une chaîne continue. Ces approches posent par conséquent plusieurs questions qui selon elles ne peuvent pas être résolues sans considérer que les enfants sont doués de connaissances linguistiques en amont :

- Comment les enfants font-ils la différence entre une simple émission de son et une émission qui relève du langage ?
- Comment arrivent-ils à découper la chaîne sonore en unités discrètes s'ils ne savent pas que le système linguistique est de cette nature ?
- comment font-ils pour attribuer le sens adéquat pour chaque unité de langage ?

Fort du constat que les enfants acquièrent leur langue rapidement, les approches innéistes considèrent qu'ils possèdent des connaissances linguistiques abstraites de façon innée. Ce sont ces connaissances qui les guident dans les hypothèses qu'ils font concernant leur langue. En d'autres termes, elles leur permettent de faire une sélection et d'éliminer (ou ne pas envisager) un certain nombre d'hypothèses qui ne sont pas viables pour l'acquisition du langage. Ceci a conduit Chomsky à proposer l'existence de la *Grammaire Universelle*, qui serait une composante spécifique du cerveau, séparée des autres domaines de cognition. Elle se définit comme suit :

« La Grammaire Universelle peut être vue comme un système de principes, commun à l'espèce et disponible pour chaque individu en amont de l'expérience. » (traduction à partir de Chomsky (1981))

La *Grammaire Universelle* est constituée de trois composantes :

1. la connaissance de la structure des phrases : les enfants ont dès le départ la connaissance des catégories syntaxiques abstraites (Nom, Adjectif...) et des règles combinatoires de base pour former des syntagmes et des propositions. Par exemple, ils savent d'emblée qu'un nom peut prendre des compléments et un spécifieur



2. des principes langagiers comme celui de la dépendance de structure que nous avons présenté ci-dessus
3. des paramètres pour les particularités syntaxiques de la langue à acquérir. Par exemple, la *Grammaire Universelle* contient le paramètre de direction de la tête (*head-direction parameter*) qui est accompagné de plusieurs options : la tête d'un syntagme précède son complément, ou lui succède. Il suffit ainsi de relativement peu d'exemples en input pour qu'un enfant francophone constate que sa langue correspond au second cas et paramètre sa grammaire de façon à ce que la tête précède son complément dans sa représentation mentale de la structure syntaxique.

À l'aide de la *Grammaire Universelle*, la tâche de l'enfant est donc de découvrir sa grammaire plutôt que de l'apprendre, c'est pour cela qu'elle est considérée comme le noyau de la compétence des locuteurs. Le lexique est partiellement inné, notamment parce que chaque mot est associé à une des catégories syntaxiques qui, comme nous venons de le voir, font partie de la *Grammaire Universelle*. Les données en input sont par contre bien plus importantes pour l'acquisition des enfants puisque les mots et expressions idiomatiques sont propres à la langue qu'ils acquièrent. Il y a donc une acquisition à deux modes et à deux vitesses. L'acquisition du système de règles consiste en une découverte qui se fait en peu de temps grâce à une « impulsion » minimum de la part de l'entourage, un peu comme on apprend à marcher. L'acquisition du lexique consiste plutôt en un apprentissage qui se fait au fur et à mesure de la « rencontre » de l'enfant avec les mots.

Pour terminer à propos de l'approche générative, il est à noter que notre étude est particulièrement concernée par les implications de la première composante de la *Grammaire Universelle*. L'un de nos buts est de déterminer si les usages des enfants montrent qu'ils répondent à des contraintes catégoriques ou préférentielles dans leurs usages de la modification nominale. En d'autres termes, il s'agit de savoir quelle est la nature des règles combinatoires dans lesquelles des catégories comme celle de l'adjectif sont impliquées. Or, adopter une perspective innéiste signifie que l'on postule la connaissance préalable de catégories abstraites. On considère par conséquent que tout mot nouvellement appris est catégorisé d'emblée à l'aide d'une étiquette abstraite. D'autre part, cette approche implique que l'on adopte une vision catégorique de la connaissance linguistique. En d'autres termes, les règles de la grammaire s'appliquent uniformément à tous les membres d'une catégorie. La prédiction est donc qu'une fois qu'un mot a été identifié comme appartenant à une catégorie particulière, l'enfant est en mesure de l'utiliser selon les règles combinatoires auxquelles répond cette catégorie de façon abstraite. Par exemple, à partir du moment où il a intégré qu'un nouveau mot est un adjectif, il doit être capable de l'employer dans toutes les conditions syntaxiques dans lesquelles il est susceptible d'utiliser un autre adjectif dont il maîtrise déjà le fonctionnement, et ce indépendamment du contexte dans lequel il a été familiarisé avec le nouveau mot. Ainsi, un enfant qui est

capable de produire des adjectifs en fonction épithète doit pouvoir faire de même avec un adjectif rencontré en fonction attribut. Autrement dit, cette connaissance permet à l'enfant de déterminer d'emblée qu'un nouveau mot appartenant à une catégorie particulière se comporte de la même manière que tous les autres membres de sa catégorie : il répond aux mêmes contraintes combinatoires, linéaires, d'accord... On ne devrait donc pas voir d'indices montrant une différence de maîtrise entre les divers membres dans les usages de l'enfant.

## 2.2 Les approches basées sur l'usage

Les approches fonctionnelles ou basées sur l'usage de la syntaxe sont notamment représentées par des chercheurs comme Langacker (1987); Fillmore et Kay (1993); Croft et Cruse (2004); Bybee et McClelland (2005); Bybee (2006); Goldberg (2006); Bresnan (2007). Ces approches considèrent que la langue ne peut pas être envisagée comme un objet indépendant de son rôle d'outil communicationnel et rejettent l'idée que le langage doit être divisé en plusieurs composantes distinctes. Elles optent par conséquent pour un traitement uniforme des différents aspects de la langue, où compétence et performance ne sont pas opposées. Elles ont une relation bi-directionnelle où la compétence est utilisée en performance et la performance contribue à façonner la compétence. D'autre part, au sein de la compétence, ou plus exactement de la représentation mentale que les locuteurs se font du langage, la grammaire et le lexique ne sont pas séparés de façon catégorique. Ils constituent plutôt les deux extrêmes d'un continuum sur lequel il est possible d'inscrire des séquences qui présentent à la fois des caractéristiques spécifiques et des propriétés abstraites, comme par exemple *ronger son frein* qui est une expression idiomatique dont certains aspects formels et sémantiques sont abstraits : le verbe se conjugue et la forme du possessif change selon la personne du sujet, alors que d'autres sont spécifiques : les unités lexicales particulières du verbe et du nom, et la propriété *possessif* du déterminant ne peuvent pas être changées sans que cela conduise à une séquence ayant un sens différent.

Par ailleurs, dans la mesure où la performance contribue à façonner la compétence, ces approches considèrent que la connaissance linguistique est d'ordre préférentiel plutôt que d'envisager une distinction catégorique grammatical/agrammatical. Cette bi-directionnalité a d'autre part comme conséquence que les approches basées sur l'usage accordent un rôle beaucoup plus important à l'input par rapport aux approches génératives dans l'acquisition du langage. Elles ne postulent pas non plus la présence d'un dispositif inné spécifique au langage, les enfants apprennent leur langue à partir de leur expérience langagière.

La section est organisée de la même façon que la précédente : nous commençons par présenter la vision que ces approches ont de la connaissance linguistique des locuteurs de façon générale, puis nous examinons la question de l'acquisition du langage.

## 2.2.1 La connaissance linguistique du locuteur

### 2.2.1.1 L'inséparabilité entre compétence et performance

À l'inverse du courant générativiste, les approches basées sur l'usage considèrent que la connaissance formelle de la langue n'est pas différente des autres types de connaissances que le locuteur peut avoir concernant son usage : pour utiliser la langue de façon adéquate, il doit être en mesure de produire une séquence formelle bien formée, mais il doit aussi pouvoir utiliser une séquence qui correspond à l'effet communicationnel recherché, et qui répond aux normes adoptées par sa communauté linguistique. La compétence ou connaissance linguistique du locuteur doit donc comprendre des informations relevant de ces différents aspects de la langue. Par exemple, un locuteur natif du français est tout à fait capable de comprendre une phrase comme celle en (5) : elle est parfaitement grammaticale et le verbe *sauver* peut dans certains cas être synonyme de 'épargner' (ex. (6)). Mais il est aussi clair pour un locuteur natif que cette phrase n'a pas été prononcée par un autre locuteur natif car elle ne correspond pas aux usages conventionnels ou habituels de *sauver*.

- (5) J'ai sauvé mon argent et je suis allée à Paris pour six jours.  
(tiré de *Paris je t'aime*, XIV<sup>e</sup>me arrondissement, de Alexander Payne)
- (6) Que la souffrance me sauve de mourir de bonheur !  
(citation d'une poésie de Paul Claudel dans le TLFi<sup>1</sup>)

Par conséquent, des éléments considérés comme appartenant aux conditions grammaticalement non pertinentes dans les modèles génératifs sont intégrées dans les approches basées sur l'usage, ce qui signifie que des informations liées à la performance font partie de la compétence. La relation entre ces deux dimensions est alors bi-directionnelle : la compétence ne participe pas seulement à la performance, comme dans la première approche, elle y est aussi perméable. Or, cette perméabilité a des conséquences très différentes sur la façon dont la connaissance linguistique est perçue. Puisque la performance a une influence sur la compétence, toute donnée en usage, c'est-à-dire toute expérience (production/réception) concrète de la langue, est susceptible de contribuer à façonner la compétence du locuteur et doit par conséquent être prise en compte. La compétence prend ainsi une dimension dynamique qui n'est pas retrouvée dans les modèles génératifs.

### 2.2.1.2 Composition de la connaissance linguistique

De même qu'elles rejettent l'idée d'une séparation entre la compétence et la performance, les approches basées sur l'usage n'envisagent pas la grammaire et le lexique comme deux parties distinctes de la connaissance linguistique. Elles considèrent en fait qu'il n'existe pas de règles explicites de grammaire. La connaissance linguistique consiste

1. <http://www.cnrtl.fr/definition/sauver>

plutôt en un réseau taxonomique allant de représentations mentales (ou constructions) d'unités ou séquences intégralement spécifiques (par exemple, *petit*, [*un petit bout*]) à des représentations totalement abstraites, comme *Adj* ou [*Det + Adj + N*], avec entre les deux d'autres constructions présentant des degrés d'abstraction/spécificité intermédiaire (*Adj-dimension*, [*un + petit + N*], [*Det + petit + N*]).

Une construction est définie comme étant l'association d'une forme linguistique à sa fonction sémantique (incluant son rôle discursif). Elle peut être atomique ou séquentielle. Il y a donc un continuum entre la représentation du lexique et celle des séquences ou structures composées de plusieurs unités. N'importe quelle structure linguistique, allant de séquences fixes à des structures complètement abstraites, peut être une construction à partir du moment où elle remplit l'un des deux critères suivants :

- sa forme ou sa fonction ne sont pas complètement prédictibles à partir de la somme de ses composantes. Par exemple, la séquence « il y a » peut être considérée comme une construction car elle est très souvent réalisée par l'unité phonique [ja] alors que la somme de ses composantes prédit la forme [ilija]. Ou encore, une séquence comme « les casques bleus » n'est pas sémantiquement équivalente au résultat de la composition des sens de *casque* et de *bleu* : cette appellation prend pour origine la couleur du casque des soldats de l'ONU mais son sens dépasse la composition puisque un soldat « casque bleu » désigne toujours un soldat de l'ONU, indépendamment du fait qu'il porte effectivement un casque ou non.
- elle fait l'objet d'une expérience redondante, c'est-à-dire que nous la rencontrons suffisamment fréquemment pour la mémoriser telle quelle. Prenons la séquence « un petit bout » à titre d'exemple. Bien que son sens ou sa prononciation soient prédictibles à partir de la somme de ses composantes, le locuteur du français peut la considérer comme une forme relativement figée, autrement dit une construction. Il ne s'agit pas ici d'une forme qui a fait l'objet d'une conventionnalisation en raison de son sens particulier puisque l'on peut par exemple faire commuter le nom avec des synonymes sans que le sémantisme de la séquence change : un petit bout/morceau/fragment..., son statut de construction vient du fait qu'elle est fréquemment utilisée.

Les approches basées sur l'usage envisagent la connaissance comme un réseau hiérarchisé. Ceci vient du constat que ce n'est pas parce que les locuteurs distinguent certaines séquences en raison de leur spécificité par rapport à d'autres qu'ils ne sont pas capables de les relier à celles avec lesquelles elles présentent des ressemblances. Par exemple, une séquence comme « le coeur gros » est une construction particulière, notamment en raison de son sens idiomatique. Mais un locuteur est également capable de distinguer ses différentes composantes et de faire le parallèle entre cette séquence particulière et d'autres présentant des structures semblables, comme « la robe rouge », ou encore d'autres impliquant des unités lexicales communes : « un oeuf gros comme une boule ». Cela signifie que le locuteur sait à la fois que la séquence « le coeur gros » est une expression idiomatique

et qu'elle est une instance du schéma très général  $[Det + N + SAdj]$ . Un tel système de représentation permet ainsi de rendre compte des spécificités de certaines séquences tout en marquant leur lien de parenté avec d'autres plus abstraites. Notons cependant que ces approches considèrent que les informations spécifiques priment sur les informations plus abstraites (*préemption statistique*). En d'autres termes, les locuteurs ont d'abord accès aux représentations spécifiques de « le coeur gros » ou « un petit bout » plutôt qu'à celle de la version décomposée des mêmes séquences.

Par ailleurs, ces approches accordent une place importante aux informations fréquentielles (ou statistiques) de façon générale dans la formation de la connaissance linguistique. Comme nous venons de le voir avec la définition des constructions, la fréquence est l'un des facteurs qui contribuent à la constitution d'une séquence de mots figée. Ces effets de figement n'ont pas seulement lieu entre plusieurs mots spécifiques, l'occurrence fréquente d'une séquence ou d'une unité lexicale dans une structure linguistique particulière renforce également son association à cette structure (*entrenchment*) et la rend résistante à des changements même si ceux-ci sont basés sur des schémas combinatoires plus productifs. Par exemple, comme nous le verrons dans le chapitre 4, la place par défaut des adjectifs épithètes en français moderne est la position post-nominale. Le schéma combinatoire le plus productif est donc du type  $[Nom + Adjectif]$  (par opposition à  $[Adjectif + Nom]$ ). Toutefois, certains adjectifs comme *bon*, *joli* ou *petit* favorisent un placement pré-nominal. Or, l'antéposition était l'ordre le plus attesté de l'ancien français, ce qui signifie que la position de ces adjectifs particuliers n'a en fait pas changé au fil du temps malgré l'inversion générale du placement canonique des adjectifs. Noailly (1999) note en outre que les textes d'ancien français contiennent très majoritairement des adjectifs primaires comme ceux que nous venons de mentionner. Ils étaient donc déjà utilisés de façon très fréquente. On peut ainsi penser que les locuteurs se montrent conservateurs à l'égard du placement de ces adjectifs parce que leur association à l'antéposition est très robuste, et ce malgré le fait que la préférence générale de la classe adjectivale va maintenant pour la postposition. Dans une approche basée sur l'usage, ceci revient à dire qu'il existe des constructions du type  $[bon + N]$ ,  $[joli + N]$  ou  $[petit + N]$  au sein de la représentation taxonomique des locuteurs du français.

Pour terminer, nous avons vu dans la section précédente que la production ou l'interprétation d'énoncés se font par un appariement des unités du lexique sur la structure syntaxique dans les approches génératives. Ici, un tel appariement n'est pas nécessaire puisque les unités lexicales et les structures syntaxiques sont représentées sur un réseau commun. Les constructions sont simplement mobilisées et jointes entre elles si elles sont compatibles. Prenons l'exemple de la séquence « petit fragment ». Nous pouvons mobiliser une construction comme  $[petit + N]$ , et l'unité *fragment*, qui est rangée sous l'étiquette abstraite *N* puisque le réseau est hiérarchisé. La séquence est alors obtenue par l'instanciation conjointe de ces deux constructions :

$$[petit + N] + fragment \Rightarrow \text{petit fragment}$$

Notons qu'il est également possible de considérer que le locuteur mobilise la structure plus abstraite  $[Adj + N]$  pour obtenir la même séquence, ce qui ressemble à ce que les grammaires génératives postulent. Elle implique alors simplement la mobilisation de l'unité *petit* en plus de *fragment*.

$$[Adj + N] + petit + fragment \Rightarrow \text{petit fragment}$$

Nous rappelons cependant que les approches basées sur l'usage considèrent que la première est plus probable dans la mesure où elle implique des constructions plus spécifiques. Elle nécessite aussi un nombre moindre d'éléments à joindre, ce qui est apparemment favorisé par les locuteurs d'après des chercheurs comme Chater (1999); Bod (2006, 2009).

### 2.2.2 Vision de l'acquisition du langage

Les chercheurs s'intéressant à l'acquisition du langage dans une approche prenant l'usage comme point de départ sont nombreux et viennent de traditions assez différentes. Nous avons des approches plutôt tournées vers la dimension sociale du langage (Nelson, 1985; Bruner, 1987; Ninio et Snow, 1996; Tomasello, 2003), d'autres proviennent plutôt de la tradition de la linguistique cognitive (Bates et MacWhinney, 1989; Slobin, 2001; Clark, 2009), et comme nous l'avons vu plus haut, les cadres génératifs d'unification s'inscrivent aussi dans le paradigme de l'approche basée sur l'usage pour rendre compte de l'acquisition du langage.

Ces diverses approches ont en commun qu'elles n'envisagent pas l'existence d'une devise langagière innée, elles accordent une place centrale à l'input, ainsi qu'à la participation active des enfants dans leur acquisition. Ils ne découvrent pas le fonctionnement d'un système qui se met en place grâce à une exposition minimale aux productions de l'entourage, ils apprennent leur langue à partir de l'ensemble des données qui leur sont fournies à l'aide des mêmes outils cognitifs que ceux qui leur servent dans leurs autres apprentissages plus généralement, comme la comparaison et l'induction. Par exemple, un enfant apprend les catégories syntaxiques de la même façon qu'il apprend à former d'autres concepts, comme celui des couleurs ou des animaux : il compare ce qu'il a pu observer à partir des diverses instances spécifiques qu'il a rencontrées et les classe en fonction des points communs et différences qu'il a pu dégager.

Cela ne signifie pas pour autant que ces approches n'admettent pas que les enfants sont doués d'une faculté de langage. Elles considèrent toutefois que celle-ci repose sur l'aptitude à communiquer plutôt que sur une capacité en termes formels. Autrement dit, de même que dans les approches génératives, les enfants sont dotés de moyens qui les guident dans les hypothèses qu'ils peuvent retenir à propos du langage mais ce support n'est pas de même nature, et surtout, il n'est pas spécifique au langage.

D'autre part, la vision que ce type d'approche a de la connaissance linguistique des locuteurs de façon générale leur donne la possibilité d'aborder l'input par une perspective très différente de celle des approches innéistes. En particulier, le fait que les constructions soient envisagées comme des associations forme/fonction et la représentation de la connaissance en une taxonomie hiérarchisée qui va de constructions intégralement spécifiques à des structures totalement abstraites permettent de considérer que la langue est apprenable à partir des données auxquelles les enfants sont confrontés.

**L'association forme/fonction :** Pour ces approches, l'une des caractéristiques principales qui font que les données en input constituent une base suffisante pour que les enfants apprennent leur langue réside dans le fait que la connaissance linguistique est composée de représentations qui consistent en des associations forme/fonction. En d'autres termes, ces approches considèrent que les enfants ne sont pas simplement réceptifs au flux sonore du langage réalisé, ils sont également attentifs à sa fonction communicative. Ainsi, si les enfants arrivent à établir qu'il y a une corrélation entre un segment de flux sonore, c'est-à-dire une forme, et une fonction particulières, il leur est possible de s'en faire une représentation, et donc d'acquérir la construction. Nous pouvons illustrer cela par les situations de salutation. Ce type d'événement langagier est généralement très ritualisé en réponse aux conventions de la communauté. Les enfants francophones peuvent par exemple observer qu'un ensemble restreint de formes (*bonjour, coucou...*) sont régulièrement produites par les personnes qui s'adressent à eux dans ces situations particulières alors qu'elles n'apparaissent pas nécessairement par ailleurs. Un tel constat leur permet d'associer ce qu'ils ont retenu de ces formes à ce type de situation et ils peuvent ensuite affiner leurs observations sur cette base.

D'autre part, l'intégration de la fonction communicative signifie qu'ils ont une motivation pour apprendre la forme. La volonté de communiquer certaines choses à leur entourage, comme par exemple réclamer de l'aide pour obtenir des objets qu'ils ne peuvent pas atteindre seuls, les inciterait à prêter une attention particulière aux productions de leurs interlocuteurs afin de s'en approprier le fonctionnement pour l'utiliser eux-même.

**La taxonomie hiérarchisée :** L'autre caractéristique qui permet de considérer que l'input suffit pour acquérir la langue est celle de l'organisation taxonomique de la connaissance linguistique. Nous avons vu dans la description du fonctionnement de la compétence des approches innéistes qu'il n'y a pas de lien, ni d'intermédiaire entre le lexique et les règles de la grammaire. Adopter ce point de vue signifie que l'on considère que les enfants doivent être capables de projeter des unités spécifiques sur des structures abstraites pour produire des énoncés. Autrement dit, les enfants ne peuvent pas produire ou comprendre des énoncés s'il n'ont pas connaissance d'éléments complètement abstraits. Dans une approche basée sur l'usage, les structures abstraites sont à un extrême du continuum de la

connaissance. Il est donc possible de considérer qu'elles ne sont pas acquises d'emblée. Les enfants ont la possibilité de se baser sur des connaissances plus spécifiques. Ils peuvent notamment combiner plusieurs fragments spécifiques pour produire des énoncés.

Rappelons que nous avons mentionné dans la description de la représentation linguistique des locuteurs que ces approches estiment que les locuteurs sont sensibles aux informations spécifiques plutôt qu'aux informations abstraites, à moins que ces dernières ne soient nécessaires : une séquence comme « le coeur gros » est perçue et mobilisée par le locuteur comme une unité sauf si les spécificités normalement associées à cette construction ne sont pas compatibles avec l'utilisation qui est faite de la séquence. Elles considèrent que le mouvement est le même avec l'acquisition du langage : les enfants construisent leur taxonomie en se basant sur les instances spécifiques rencontrées lors de leur expérience. L'acquisition correspond alors à une généralisation qui se fait progressivement à partir des données cumulées au fur et à mesure de l'expérience des enfants avec le langage. Cela signifie que les structures et catégories abstraites ne constituent pas le point de départ des enfants, comme les approches innéistes l'envisagent, elles représentent plutôt leur objectif et émergent de leurs analyses des données spécifiques.

Afin d'illustrer le fonctionnement de l'acquisition d'après les approches basées sur l'usage, nous nous appuyons plus particulièrement sur le traitement proposé par Tomasello (1992, 2000, 2003) à partir de son étude du développement de l'usage des verbes en l'adaptant à la question de l'adjectif. On peut dégager trois grandes étapes pour l'acquisition d'une structure particulière :

1. **Mémorisation de séquences figées** : L'enfant mémorise des séquences telles qu'elles sont produites par l'entourage. Par exemple, si à chaque fois qu'il regarde un livre particulier l'adulte lui montre de façon répétée les images avec un enfant et qu'il lui dit quelque chose comme « regarde le petit garçon, il fait ... », l'enfant peut mémoriser la séquence « le petit garçon » telle quelle, ce qui lui permet de la réutiliser à son tour lorsqu'il décrit lui-même l'image.
2. **Formation de constructions lexicalement spécifiées** : Le cumul d'expériences langagières variées avec le même adjectif employé dans des contextes sémantiques proches lui permet de décomposer la séquence et d'abstraire des patrons partiellement productifs à partir des différentes instances. Par exemple, il a mémorisé « petit garçon », « petit bonhomme », « petit bébé »... Il peut alors faire le lien entre ces différentes séquences, par l'identité lexicale de *petit*, mais aussi par leur proximité de sens. Il voit par contre que la deuxième partie de la séquence n'est pas de la même forme spécifique et que la séquence ne renvoie pas tout à fait au même type d'entité malgré le fait que ce sont toujours des personnes. Ces différents constats dans la comparaison de ces séquences lui permet de dégager un patron du type *petit + personne*.

Au fur et à mesure que son expérience avec cet adjectif se prolonge, en particulier



par la diversification des noms avec lesquels il se combine, l'enfant peut abstraire des patrons de plus en plus généraux qui englobent les différentes instances qu'il a mémorisées. Ajoutons par exemple « petit chat » et « petit chien », il peut alors former la construction *petit + entité-animée* qui subsume entre autres constructions *petit + personne* et « petit garçon ». Ce processus continue jusqu'à ce qu'il arrive à une représentation du type *petit + entité*.

3. **Formation de constructions plus abstraites par l'analogie :** À un moment donné, l'enfant a développé la connaissance de plusieurs adjectifs selon le même type d'évolution. Il peut alors faire des analogies entre ces différentes constructions lexicalisées en constatant des éléments communs dans leur forme et/ou leur sens. Il lui est alors possible d'abstraire des schémas plus généraux qui ne présentent plus de spécificités lexicales. Notons que là encore, on ne passe pas nécessairement directement à une abstraction conduisant à *Adjectif-épithète + Nom*, la généralisation peut être graduelle en fonction des adjectifs que l'enfant maîtrise, ainsi que des caractéristiques sémantiques ou formelles de ces adjectifs. Reprenons notre exemple. L'enfant a maintenant la connaissance d'une construction du type *petit + entité*. Il a aussi celle de *gros + entité*, *bon + entité*, *joli + entité*, *grand + entité* et *beau + entité*. Il se peut que l'enfant forme directement une construction générale pour l'ensemble de ces adjectifs, mais il se peut aussi qu'il fasse des regroupements plus petits, comme par exemple *dimension + entité* et *qualité positive + entité* sur la base de la plus grande proximité sémantique de certains sous-ensembles avant d'arriver à la structure générale englobant les diverses unités linguistiques.

Avant de conclure à propos des approches basées sur l'usage, nous voudrions souligner le fait que l'exemple que nous avons exploité ne permet pas seul de dégager la catégorie syntaxique de l'adjectif d'après ces approches. La construction la plus abstraite regroupe des unités qui fonctionnent en tant qu'épithète, pour être plus précis des épithètes antéposées. La formation des catégories abstraites passe aussi par une identification en termes de fonctionnement ou distribution syntaxique analogue de façon plus générale. Par exemple, certains adjectifs peuvent aussi être utilisés comme attribut, ils peuvent aussi être modifiés par des adverbes. D'autre part, les adjectifs alternent en position, ce qui les différencie d'autres épithètes, comme les noms ou les adverbes. En d'autres termes, la constitution de la catégorie syntaxique est le résultat d'une mise en commun des différentes unités à de nombreux niveaux plus ou moins spécifiques impliquant leur usage.

Pour conclure, les différents points que nous avons examinés dans cette section indiquent que les approches basées sur l'usage envisagent l'acquisition de la grammaire comme un apprentissage, et non une découverte, à partir de l'input qui joue ainsi un rôle central. D'autre part, ces approches ne considèrent pas qu'il y a plusieurs modes d'acquisition du langage différents. Le lexique et la grammaire font partie d'un même continuum et sont

acquis par les mêmes mécanismes, qui ne sont par ailleurs pas propres au langage. Enfin, notons que dans une telle approche, l'acquisition du langage est perçue comme étant beaucoup plus graduelle que dans une approche innéiste. En fait, nous avons mentionné que toutes les expériences langagières sont prises en compte, y compris par les locuteurs « experts ». Cela signifie que la connaissance linguistique d'un locuteur est vue comme un savoir en constante évolution.

## 2.3 Perspective adoptée dans cette étude

L'étude que nous proposons se situe dans la lignée des approches basées sur l'usage. Ce choix repose sur le constat que la plupart des arguments qui sont donnés par ces approches contre un traitement génératif et/ou innéiste sont applicables à la problématique des adjectifs et de leur acquisition. Nous présentons quatre arguments majeurs qui ont guidé notre choix de positionnement théorique : la question des préférences dans les contraintes et les jugements d'acceptabilité, celle de la délimitation des catégories syntaxiques, les problèmes liés à une vision statique de la langue, et enfin nous posons la question de la justification de considérer d'emblée qu'il y a deux modes d'acquisition différents.

### **L'importance des préférences dans les jugements et les contraintes en jeu :**

Comme nous le verrons dans le chapitre 4, l'adjectif en français constitue un problème très complexe lorsque l'on traite la question de son placement relatif au nom. Dans certaines circonstances, l'adjectif ne peut être placé que dans une seule position (ex. un oeuf gros comme une boule), et à l'inverse, d'autres cas permettent de faire alterner librement l'adjectif (ex. un magnifique tableau/un tableau magnifique). La majorité des cas se trouvent entre ces deux extrêmes : les locuteurs ont des jugements qui indiquent qu'ils acceptent certains ordres avec plus ou moins de difficultés (ex. ?\*un bateau beau, ?un garçon beau, un homme beau).

Cette situation n'est pas propre à la question de l'adjectif épithète en français, elle a été notée pour d'autres phénomènes, en particulier pour des questions syntaxiques en anglais comme l'ordre des dépendants post-verbaux (Arnold et Wasow, 2000; Wasow, 2002; Bresnan *et al.*, 2007) ou la réalisation du génitif (Rosenbach, 2002). De même que pour l'adjectif, les données concernant ces phénomènes montrent des jugements d'acceptabilité nuancés selon les exemples particuliers. Or, une approche catégorique considérant qu'une phrase est grammaticale ou non ne permet pas de rendre compte des jugements intermédiaires émis par les locuteurs. Il semble par conséquent plus approprié de considérer que ces jugements se font plutôt en termes de probabilités : les locuteurs envisagent une phrase sur un continuum de possibilités allant du rejet catégorique à l'acceptation totale.

Ces phénomènes se ressemblent également dans le fait que les contraintes qui ont été proposées pour rendre compte des différents ordres ou réalisations peuvent rarement être

envisagées en termes catégoriques : on trouve des exceptions plus ou moins nombreuses selon les contraintes envisagées. Il s'ensuit que les traitements génératifs de ces phénomènes sont ou trop permissifs parce qu'ils ne tiennent pas compte de ces contraintes, ou trop restrictifs parce qu'ils interdisent catégoriquement des réalisations attestées. Ici encore, une vision probabiliste permet de résoudre le problème rencontré par les approches génératives. Déterminer le poids statistique des diverses contraintes permet de montrer à quel degré elles contraignent ou permettent diverses réalisations. Par ailleurs, les différentes contraintes envisagées pour un phénomène donné interagissent entre elles et ceci a des conséquences qui peuvent être différentes selon le nombre et la nature des contraintes impliquées. L'exemple des rejets plus ou moins forts pour l'emploi de *beau* en postposition ci-dessus peut être vu comme une illustration du poids de cette interaction : de façon générale, l'adjectif favorise plutôt l'antéposition, mais le type de nom spécifique avec lequel il se combine intervient aussi dans le jugement de la combinaison. La co-occurrence avec certains noms ne change pas cette préférence alors que d'autres combinaisons rendent la postposition de *beau* plus, voire pleinement acceptable. En d'autres termes, les différentes contraintes ne sont pas seulement d'ordre préférentiel de façon individuelle, leur interaction indique qu'elles doivent être pondérées les unes par rapport aux autres.

**Contours flous des catégories :** Une autre question qui se pose à propos des adjectifs, et des catégories plus généralement, est celle de la vision d'une catégorie unifiée et avec des limites catégoriques (Rosch, 1973; Croft, 2001; Slobin, 2001; Gries, 2003). En ce qui concerne le caractère unifié de la catégorie adjectivale, il convient de nuancer quelque peu dans la mesure où l'on admet traditionnellement l'existence de sous-groupes qui ne présentent pas nécessairement les mêmes ensembles de propriétés. La classe adjectivale peut ainsi être divisée selon différents critères : adjectifs prédicatifs ou non, adjectifs relationnels ou qualitatifs... On considère cependant que ces différents sous-groupes font partie de la même catégorie syntaxique parce que certaines de leurs propriétés sont communes. Or, il n'est pas toujours évident d'envisager d'après les comportements des locuteurs - nous verrons que ceci est encore plus marqué chez les enfants - que ces ensembles sont perçus comme appartenant à un seul et même groupe général. Perçoit-on de la même façon des unités qui renvoient à un concept graduel (par exemple, les adjectifs de dimension) et d'autres qui désignent des propriétés nominatives (par exemple, les adjectifs techniques) ?

Il semble toutefois aussi problématique de proposer une division plus fine en termes catégoriques. En effet, comme nous le verrons tout au long de l'étude qui suit, on dégage généralement des comportements que l'on peut qualifier de typiques d'un ensemble mais il n'est généralement pas possible de voir un comportement unifié, même au sein de ces classes plus petites. Par exemple, les adjectifs relationnels ne sont normalement pas gradables, et ne peuvent donc pas être modifiés par des adverbes comme *très*. On admet cependant qu'un glissement de sens peut se produire et dans ce cas il est possible de

déroger à la règle habituelle : « un travail très scolaire ». Mais certains adjectifs sont plus enclins à des glissements de sens que d'autres : ?\*un travail très municipal, ce qui suggère que les propriétés propres à l'ensemble ne sont pas portées par les différentes unités de la même façon. Un adjectif comme *municipal* semble répondre beaucoup plus fortement à ces contraintes alors que *scolaire* glisse plus facilement vers une autre classe. Autrement dit, il apparaît qu'ils n'appartiennent pas à la classe des relationnels au même degré.

Dans le même ordre d'idées mais à un niveau plus général, certains ensembles de mots ont des caractéristiques qui permettent de les considérer tantôt comme des adjectifs, tantôt comme d'autres parties du discours. C'est par exemple le cas des numéraux ordinaux et des indéfinis qui peuvent être considérés comme des adjectifs ou des quantifieurs selon les propriétés que l'on choisit pour délimiter les catégories. De même, les participes passés et présents constituent une sorte d'intermédiaire entre les adjectifs et les verbes.

Dans une approche générative, il est nécessaire de trancher puisque les catégories sont définies de façon rigide. De même que pour la question de la grammaticalité d'une séquence, une fois ces limites posées, une unité appartient ou non à la catégorie, il n'y a pas d'autre alternative possible. Une approche du type de celles basées sur l'usage laisse par contre beaucoup plus de souplesse à cet égard. D'abord, le fait d'envisager la connaissance linguistique comme une taxonomie hiérarchisée permet de maintenir l'appartenance de divers sous-ensembles à une catégorie générale en raison de leurs propriétés communes tout en marquant leurs spécificités les unes par rapport aux autres à un niveau plus bas de la taxonomie, comme on le fait dans une approche générative. Mais la taxonomie est ici à hiérarchie multiple. Cela signifie qu'une catégorie comme les participes peut être reliée à la fois aux adjectifs et aux verbes, ce qui permet de rendre compte de son fonctionnement intermédiaire entre ces deux catégories. Par ailleurs, la représentation est organisée en réseau. Autrement dit, les éléments filles d'une même construction ou classe de mots ne lui sont pas reliées de la même façon, c'est-à-dire que l'on peut envisager une proximité étroite de la construction avec des membres particulièrement représentatifs (ou prototypiques), et un certain éloignement d'autres instances qui peuvent rentrer dans la catégorie mais montrent plus de dissemblances par rapport au comportement que l'on considère comme prototypique de la catégorie. On peut ainsi rendre compte du fait que *scolaire* est plus susceptible d'être sujet à des glissements de sens malgré son appartenance sans équivoque à la classe des relationnels, ou encore du fait que des catégories comme les numéraux ordinaux sont en marge de la catégorie adjectivale et des quantifieurs.

**Acquisition et évolution graduelle de la langue :** La question du temps nécessaire pour l'acquisition et l'évolution des langues pose aussi un certain nombre de problèmes si l'on se place dans une approche générative. Le caractère statique de la langue est le point qui nous intéresse plus particulièrement ici. Par exemple, dans ce type d'approche, on considère que l'acquisition peut se faire graduellement mais par contre, une fois qu'un

phénomène est mis en place, il est pleinement acquis. Or, nous verrons dans le chapitre suivant que les données des études sur l'acquisition des adjectifs épithètes montrent que les choses sont nettement plus complexes. Par exemple, Mintz et Gleitman (2002) observent que les enfants acquièrent progressivement la capacité à attribuer une propriété donnée (ex. couleur) à des entités de natures et types différents (ex. animaux, formes...). Ils passent d'abord par un stade où la propriété n'est interprétée correctement qu'avec certains noms avant de généraliser cette capacité sur l'ensemble de la catégorie nominale. Les enfants les plus jeunes indiquent qu'ils ont une certaine maîtrise du fonctionnement de l'adjectif puisqu'ils sont capables d'interpréter correctement une séquence comme « la grenouille verte » mais ils ont en revanche des difficultés avec un SN comme « le cube vert », ce qui indique que la transposition à la catégorie nominale dans son ensemble ne va pas de soi. Ces données sont tout à fait comparables à celles observées par Tomasello (1992) à propos de la structure argumentale des verbes, et semblent donc se prêter à un traitement de l'ordre de celui présenté dans la section consacrée aux approches basées sur l'usage.

Par ailleurs, nous avons mentionné dans la section précédente que la langue française a évolué d'une situation où l'adjectif était antéposé par défaut à une situation où la postposition a acquis ce statut. Or, ce processus, comme divers processus de grammaticalisation ou encore l'évolution du sens de certains mots et séquences de mots (Vygotsky, 1978; Bybee, 1985; Hopper et Traugott, 1993), ne s'est pas fait par une mutation soudaine. On peut voir ici aussi une évolution au fil du temps, notamment par l'étude de textes à des périodes plus intermédiaires où les données montrent plus de fluctuation. Ceci plaide en faveur d'une approche plus dynamique qui tient compte du cumul des données au cours de l'expérience langagière au niveau individuel et au niveau de la communauté.

**Deux modes d'acquisition sont-ils nécessaires ?** Le dernier point que nous souhaitons aborder est plus d'ordre épistémologique. L'ouvrage de Ambridge et Lieven (2011) propose une comparaison des visions et traitements des approches innéistes et des approches basées sur l'usage concernant divers phénomènes en acquisition du langage. Bien qu'ils montrent clairement leur position en faveur de la seconde, ils n'en admettent pas moins que les deux approches sont susceptibles de proposer des traitements adéquats des phénomènes à partir du moment où l'on adopte les prémisses théoriques envisagées dans le cadre de ces études. C'est donc en premier lieu au niveau des prémisses que les différents courants s'opposent pour les phénomènes qu'ils étudient, soit au niveau de ce que l'on considère comme plausible à propos de la connaissance de la langue et de son acquisition.

Nous avons mentionné ci-dessus, et nous consacrons le chapitre 4 à l'étude détaillée du phénomène, que la question du placement de l'adjectif constitue un argument majeur contre une approche générative telle qu'elle est conçue : les règles catégoriques sont très peu nombreuses mais il y a par contre un nombre très important de contraintes préférentielles. En soi, ceci n'invalide pas un traitement où l'on distingue les deux types

de contraintes. Ce qui pose plus de problèmes est que l'on doit alors réduire drastiquement le rôle de la syntaxe pour rendre compte du phénomène et accorder beaucoup plus d'importance à d'autres types de facteurs, notamment socio-culturels. Or, les approches génératives accordent une place centrale au premier aspect du langage et considèrent à l'inverse que les contraintes préférentielles ne participent pas à la connaissance des locuteurs. Les données que nous examinons dans le chapitre 4 indiquent que ceci ne permet pas de rendre compte de la connaissance que les locuteurs ont du phénomène à sa juste mesure. L'appareil formel génératif ne peut être valide que si l'on admet un rôle minimal de la compétence linguistique et que l'on postule un autre type de connaissance linguistique, celui-ci bien plus important, qui se superpose à la compétence, ou en est dérivé. Ceci n'est clairement pas la perspective adoptée dans ces approches.

D'autre part, si l'on admet que la grammaire joue un rôle réduit dans le fonctionnement du langage, on peut se demander s'il est nécessaire d'avoir un appareil formel aussi lourd que celui qui est envisagé dans les approches génératives, en particulier dans le courant innéiste au sein de ce groupe. En d'autres termes, on peut se demander s'il est nécessaire de postuler l'existence de la *Grammaire Universelle* si son rôle est effectivement aussi minime. D'autre part, nous rappelons que, lorsque l'on prend la perspective de l'acquisition du langage, il y a deux modes d'acquisition au sein de la compétence et que le lexique fait plutôt l'objet d'un apprentissage à l'aide de l'input. Ainsi, la compétence est elle-même en partie le résultat d'une prise en compte assez importante de l'input. À la suite des approches basées sur l'usage, on peut questionner la nécessité d'un mode d'acquisition dual et considérer qu'il vaut mieux prendre comme point de départ que grammaire et lexique sont acquis par le mode unique de l'apprentissage à partir de l'input. La *Grammaire Universelle* ne devrait être envisagée que dans le cas où il n'est pas possible de rendre compte des données autrement.

## 2.4 Conclusion

Nous avons présenté dans ce chapitre les deux courants théoriques majeurs qui existent pour rendre compte de la connaissance linguistique et son mode d'acquisition. Nous avons vu que les deux courants s'opposent principalement par leur vision catégorique/continue de la connaissance langagière, et par le fait que certaines approches envisagent le langage comme une aptitude innée alors que les autres considèrent que la langue est apprise.

D'un côté, les approches génératives considèrent que le langage est un système où compétence et performance entretiennent une relation uni-directionnelle et où la performance n'a aucune incidence sur la compétence. Cette dernière est d'autre part séparée en diverses composantes : la grammaire et le lexique sont des modules distincts et ne sont pas acquis de la même façon. La grammaire est considérée comme le noyau de la compétence. C'est un système de règles algébriques catégoriques qui permettent de gé-

nérer et interpréter toutes les phrases possibles de la langue, ainsi que de décider si une séquence est grammaticale ou non. Elle est issue de la *Grammaire Universelle* qui est découverte et paramétrée à l'aide de très peu de données externes à l'enfant. Le lexique est quant à lui placé plus en périphérie de la compétence et fait l'objet d'un apprentissage à partir de l'input. Il correspond à une sorte de dictionnaire mental contenant les unités lexicales et expressions figées rencontrées par le locuteur, auxquelles sont associées un certain nombre d'informations inhérentes à l'unité ou expression, comme par exemple son sens ou sa représentation phonologique.

De l'autre côté, les approches basées sur l'usage voient le langage comme un continuum où compétence et performance ont une influence mutuelle. Elles considèrent par conséquent que la connaissance linguistique résulte de l'expérience des locuteurs et qu'elle est en constante évolution. D'autre part, ces approches n'envisagent pas l'existence de règles de grammaire dans la connaissance linguistique. Cette dernière est composée d'un réseau hiérarchisé de constructions qui consistent en des associations forme linguistique/fonction sémantique et communicative, et dont la forme peut être entièrement spécifique, comme pour les unités lexicales ou les expressions figées, intégralement abstraite, comme dans les structures syntaxiques, ou présenter à la fois des caractéristiques spécifiques et des propriétés abstraites. Les structures syntaxiques et le lexique sont ainsi représentés sur un même réseau, ce qui permet aux approches basées sur l'usage de postuler un mode unique pour l'acquisition de la langue. Dans la mesure où elles considèrent que la connaissance linguistique est le résultat de l'expérience langagière des locuteurs, elles envisagent naturellement que les enfants acquièrent leur langue de la même façon, c'est-à-dire par un apprentissage qui se fait à partir des données auxquelles ils sont confrontés.

Nous avons ensuite présenté les éléments principaux qui nous ont amenée à nous placer dans la lignée des approches basées sur l'usage :

- Les données de la langue et les jugements des locuteurs indiquent que les informations d'ordre préférentiel ont une pertinence pour rendre compte de la connaissance linguistique des locuteurs.
- Elles montrent également que la conception des catégories syntaxiques en termes abstraits et catégoriques ne va pas de soi. Il semble plutôt que l'on a des éléments qui sont particulièrement représentatifs d'une catégorie particulière, et d'autres qui sont plus en marge et présentent aussi des caractéristiques relevant d'autres catégories.
- D'autre part, les données concernant l'acquisition et l'évolution des langues indiquent plutôt que la connaissance linguistique change de façon graduelle et nécessite beaucoup plus de temps que ce qui est préconisé par les approches génératives.
- Enfin, nous avons remis en question l'idée d'adopter une perspective innéiste comme point de départ pour rendre compte de la connaissance linguistique et son acquisition. Nous avons notamment interrogé le rôle central que ces approches accordent à la grammaire, et le postulat *a priori* de deux modes d'acquisition chez les enfants.

## Chapitre 3

# L'acquisition dans le domaine nominal : état de l'art

Nous présentons dans ce chapitre les thématiques de recherche qui portent sur l'acquisition du langage dans le domaine nominale. Nous traitons principalement la question de l'acquisition des adjectifs, puis nous évoquons brièvement le problème des propositions relatives et celui des déterminants.

L'acquisition au sein du domaine nominal a fait l'objet d'un grand nombre de recherches qui s'articulent autour de trois thématiques principales. La première est directement reliée à notre étude puisqu'il s'agit de l'acquisition des adjectifs, en particulier en tant qu'épithètes. Les travaux qui s'intéressent à l'adjectif posent différentes questions concernant la constitution de la catégorie, et le développement de la conceptualisation des adjectifs en tant que modificateurs nominaux. Ils portent essentiellement sur l'apparition et le développement du lexique adjectival, et sur l'aptitude des enfants à attribuer à ces mots un sens qui relève d'une propriété (par opposition à des entités). Par ailleurs, ces travaux examinent généralement les productions ou la compréhension d'enfants plus jeunes que ceux que nous étudions ici. La synthèse que nous présentons peut par conséquent être vue comme une indication de l'acquisition qui a pu avoir lieu en amont de nos enregistrements chez les enfants que nous étudions.

Les deux autres thématiques ne sont pas directement concernées par les phénomènes que nous examinons. Il s'agit de l'acquisition des subordinées relatives et des déterminants. Les relatives sont également des modificateurs nominaux, elles ressemblent donc aux adjectifs concernant ce point. Toutefois, les enjeux de ce type d'usage de la modification nominale ne sont pas les mêmes que pour les modificateurs que nous étudions. Il n'est pas question de déterminer quelle relation le modifieur entretient avec le nom ou le concept/entité que ce dernier désigne, mais plutôt d'établir quel est le rôle du nom dans la proposition et comment le groupe s'insère dans la proposition principale. L'acquisition des propositions relatives est donc traditionnellement envisagée comme faisant partie des phénomènes liés à la complexité syntaxique. Les déterminants sont quant à eux des dépen-



dants nominaux dont la nature et le rôle sont très différents des modifieurs puisque ce sont des mots grammaticaux qui servent à actualiser le référent dénoté par le nom. Cependant, ici aussi nous pouvons faire un lien avec les adjectifs par le biais de certaines des propriétés de ces catégories de mots : les déterminants présentent également des propriétés qui les rendent particulièrement intéressants pour l'étude de la constitution de la catégorie au fil du développement des enfants ; les adjectifs contribuent en outre à l'identification du référent dénoté par le nom et participent donc à la référenciation. Par conséquent, malgré les différences entre ces deux thématiques et celles de l'adjectif, nous présentons brièvement les questionnements et études concernant les relatives et les déterminants afin de mettre en avant les points communs et divergences entre les phénomènes.

## 3.1 L'adjectif

L'acquisition de l'adjectif a fait l'objet d'un nombre d'études assez important, qui examinent pour la plupart le développement de la catégorie chez les enfants anglophones. On peut les répartir en deux groupes qui s'intéressent à des questions différentes : le premier traite l'acquisition de la catégorie de façon générale par l'observation de la mise en place du lexique adjectival et l'étude du rapport sémantico-syntaxique entretenu entre l'adjectif et le nom chez les enfants, le second se focalise plus spécifiquement sur des classes lexicales particulières, principalement la dimension et la couleur, et observe le développement lexical au sein de ces classes en relation avec la conceptualisation de la notion sémantique de la classe.

Il semble par contre que la question a été très peu traitée chez les enfants francophones. À notre connaissance, l'étude de l'adjectif *petit* par Kilani-Schoch et Xanthos (2012) est la seule qui porte spécifiquement sur la catégorie adjectivale. Nous retrouvons sinon d'autres travaux plus généraux sur l'acquisition du français qui font mention de l'adjectif, comme par exemple chez Clark (1985) qui décrit l'acquisition en français et dans les langues romanes dans le cadre de l'approche plurilingue de Slobin (1985).

### 3.1.1 L'acquisition de la catégorie adjectivale

De nombreuses recherches portent sur l'acquisition des adjectifs en tant que catégorie générale. Elles se basent sur deux types différents de données et adressent des questions différentes : les études sur corpus qui examinent les premiers usages des enfants, le développement du lexique adjectival, ainsi que les conditions syntaxiques et sémantiques/pragmatiques dans lesquelles les adjectifs sont employés (Brown, 1973; Nelson, 1976; Benedict, 1979; Caselli *et al.*, 1995; Blackwell, 2005; Kilani-Schoch et Xanthos, 2012), et les études expérimentales qui s'intéressent à la capacité des enfants à associer les adjectifs à une propriété en compréhension (voir notamment Taylor et Gelman (1988);

Hall *et al.* (1993); Gasser et Smith (1998); Klibanoff et Waxman (2000); Waxman et Booth (2001); Mintz et Gleitman (2002); Ninio (2004)). Bien qu'ils ne s'intéressent pas aux mêmes caractéristiques de l'adjectif, l'ensemble de ces travaux mettent en évidence le fait que la catégorie adjectivale est acquise tardivement, et indiquent que cette acquisition se fait de façon très graduelle.

### 3.1.1.1 Les études sur corpus

Ces travaux examinent des corpus longitudinaux de productions spontanées d'enfants, en général en acquisition précoce, c'est-à-dire avant l'âge de trois ans. Ils font des observations relativement similaires entre eux à propos des premiers usages des enfants, du développement de leur lexique et du contexte syntaxique de leurs emplois. Le premier élément notoire est l'apparition tardive des adjectifs. Par exemple, Nelson (1976) ou encore Caselli *et al.* (1995) qui étudient le développement lexical global chez les enfants notent qu'il est extrêmement rare que des adjectifs soient produits par un enfant avant qu'il ait acquis aux alentours de 50 mots. Ninio (2004) indique quant à elle que les données du corpus qu'elle a recueilli auprès d'enfants hébreuophones entre les âges de 1;0 et 2;8 (Ninio, 1984) montrent une absence totale d'adjectifs avant l'âge de 1;10. Elle constate de plus qu'un tiers des enfants ne produisent aucun adjectif à la fin de ses enregistrements.

En ce qui concerne le lexique adjectival plus spécifiquement, l'étude de Blackwell (2005) suggère un développement plutôt lent du paradigme. Plus exactement, elle constate une évolution de plus en plus faible dans les productions de Adam et Sarah (corpus de Brown (1973)) : à 2;6, tous deux ont acquis 8 adjectifs, entre 2;6 et 3;0 Adam produit 41 adjectifs supplémentaires, et Sarah 19. Elle note ensuite un développement lexical qui diminue graduellement puisqu'ils acquièrent respectivement le même nombre d'adjectifs dans l'année qui suit cette période initiale de six mois, puis les nouveaux emplois se réduisent environ de moitié moins dans l'année suivante. Les productions de ces enfants semblent donc indiquer qu'ils commencent à employer les adjectifs tardivement, qu'ils ont un développement lexical peu abondant mais plus rapide au début de leurs usages, puis il y a un ralentissement progressif de l'extension du lexique. Blackwell (2005) explique cette évolution par le fait que les premiers adjectifs acquis sont les plus courants dans les usages des interlocuteurs des enfants : ils sont fréquents, mais ils correspondent aussi à ceux qui apparaissent dans le plus de contextes syntaxiques différents, ainsi qu'en co-occurrence avec un paradigme nominal plus diversifié.

Kilani-Schoch et Xanthos (2012) font le même type d'observation pour *petit* en français. Ils indiquent que cet adjectif fait partie des premiers à apparaître chez les enfants de leur corpus, et qu'il est ensuite massivement employé en comparaison aux autres unités - nous verrons que nous avons la même répartition dans nos données. De façon analogue à Blackwell (2005), les auteurs attribuent ce fait à la fréquence associée à la diversité des

usages de *petit* chez les adultes de leur corpus. L'adjectif est produit dans des contextes syntaxiques bien plus variés que les autres membres de sa catégorie : il peut être attribut, épithète antéposée ou postposée, qui sont les fonctions principales de la catégorie, mais il fait aussi partie des quelques unités qui peuvent être utilisées comme tête nominale de façon lexicalisée (ex. les petits *vs.* les grands), ou faire partie de locutions adverbiales (ex. un petit peu). En ce qui concerne sa distributivité lexicale, *petit* est à la fois combiné avec un paradigme nominal conséquent et produit dans des séquences figées (ex. petit train, petits pois, petit-beurre). Enfin, cet adjectif a une palette de sens très importante puisque l'on a un continuum entre des usages où la contribution informative de *petit* est purement sémantique (dimension, jeunesse) et d'autres où il a un rôle exclusivement pragmatique (ex. (1)).

- (1)
- a. un petit cube
  - b. une petite fille
  - c. un petit problème
  - d. oh tu perds ta petite chaussette! (données de Rayan, notre corpus)
  - e. prendre un petit verre

Ainsi, d'après ces deux études, il semblerait que l'ordre et le rythme d'acquisition des adjectifs sont liés à la conjonction de plusieurs facteurs, qui sont la fréquence d'usage et la variété des contextes lexicaux, syntaxiques, sémantico-pragmatiques dans lesquels ils apparaissent.

Le dernier élément qui semble caractériser les premiers usages des enfants est que les adjectifs sont d'abord utilisés avec une valeur d'attribut plutôt que comme modificateurs nominaux. Ceci n'est pas seulement observé dans les études qui portent spécifiquement sur l'adjectif, des travaux traitant d'autres questions linguistiques comme ceux de Braine (1976); Tomasello (1992) font également ce constat pour les usages adjectivaux des enfants qu'ils observent. Les adjectifs employés comme épithètes apparaissent quant à eux plus tardivement. Ce délai est généralement expliqué par le fait que les fonctions attribut et épithète nécessitent que l'on se place à des niveaux différents de la structure de la phrase, ce qui a une incidence sur la mise en lien entre le nom et l'adjectif au niveau notionnel. Le postulat de l'ensemble de ces études est que l'on peut rester au niveau phrastique pour établir la relation de dépendance entre le nom et l'adjectif lorsque ce dernier est attribut : il dépend notionnellement du nom mais il a un rapport de complémentation avec le verbe. Dans le cas de l'usage des adjectifs épithètes, la relation de dépendance entre l'adjectif et le nom est la même en syntaxe et en sémantique. Il est donc nécessaire de se placer au niveau plus enchâssé du syntagme nominal pour relier sémantiquement les deux mots combinés, et ceci requiert une connaissance plus fine de la structure syntaxique de la phrase. Toutefois, il est à noter que si cette caractéristique est généralement retrouvée

dans les études chez les enfants anglophones, Kilani-Schoch et Xanthos (2012) observent un mouvement inverse pour l'adjectif *petit* en français : il est d'abord attesté en tant qu'épithète et n'apparaît que plus tard en fonction d'attribut. Cette différence provient selon eux des particularités liées à l'usage de l'adjectif qui est extrêmement fréquent en tant qu'épithète (ou dans des conditions proches) chez les adultes, notamment parce qu'il est impliqué dans de nombreuses séquences figées ou des composés nominaux comme « un petit bout », « un petit moment », « un petit-fils », « des petits pois »...

### 3.1.1.2 Les études expérimentales

Ces travaux observent l'acquisition des enfants en termes de compréhension/interprétation et ont pour objectif commun de tester l'aptitude des enfants à identifier que les adjectifs renvoient à des propriétés et non à des entités. Autrement dit, ils cherchent à savoir si les enfants sont capables de catégoriser les adjectifs comme un groupe de mots dont la fonction générale est de dénoter une propriété. Hormis quelques études comme celles de Mintz et Gleitman (2002) et de Ninio (2004) qui font des expériences avec des mots connus des enfants, des non-mots sont généralement utilisés et il y a une comparaison avec des mots s'apparentant à des noms afin de voir si les indices structuraux abstraits suffisent pour établir l'appartenance du mot à sa catégorie syntaxique.

Le protocole est globalement le même. Deux groupes d'enfants, un de 2 ou 3 ans, et un de 4 ans, sont constitués pour évaluer l'effet de l'âge. On leur présente un objet qu'ils ne connaissent pas en le décrivant par *this is a zav* (c'est un zav) lorsque le non-mot est employé comme un nom, et *this is a zav one* (celui-là est zav) quand il est censé être un adjectif. Les enfants sont ensuite mis dans une situation où ils ont devant eux des objets de même nature avec une propriété différente (par exemple, un brille et l'autre pas), et d'autres objets de natures différentes mais avec une propriété commune. On demande alors aux enfants de montrer un objet correspondant à la phrase donnée en amorce. La prédiction est que ceux qui ont entendu la première phrase (usage nominal) associent *zav* à l'objet dans son ensemble, et ceux qui ont entendu la seconde (usage adjectival) relient le mot à la propriété.

Les études ne montrent pas exactement les mêmes résultats mais elles convergent globalement vers les mêmes conclusions. Il n'y a pas de différence notable dans les interprétations des enfants entre les emplois nominaux et les emplois adjectivaux de *zav*, ils attribuent généralement au mot un sens qui correspond à l'entité, quel que soit leur âge. Toutefois, Taylor et Gelman (1988) ou encore Hall *et al.* (1993) observent que si l'on accumule les indices favorisant une interprétation adjectivale de *zav*, les enfants les plus âgés sont capables d'associer le mot à une propriété. Le fait de faire la même expérience avec des objets connus des enfants est le facteur le plus important qui leur permet cette association. Il semble également que le type d'amorce pour l'emploi adjectival contribue à faciliter leur interprétation. Par exemple, *this is a zav one* permettrait aux enfants

d'identifier plus aisément une propriété par rapport à *this is zav* (c'est zav). Les diverses études en concluent que les enfants ont une tendance naturelle à associer les mots qu'ils ne connaissent pas à des objets/entités, à moins que le contexte soit riche en éléments leur indiquant que ce n'est pas la bonne interprétation. En particulier, lorsque les enfants connaissent l'objet, ils répondent au principe de *contraste lexical* (Clark, 1988, 1990) : ils considèrent que *zav* ne peut pas être utilisé pour dénoter l'objet dans la mesure où il est déjà connu sous un autre nom, ce qui leur permet d'envisager que le mot renvoie à autre chose à propos de cet objet.

Les études qui utilisent des mots réels constatent de leur côté que la propriété est assignée plus facilement, y compris chez les enfants les plus jeunes. Il semble cependant que ces derniers ne soient pas capables d'abstraire le sens de l'adjectif et de l'utiliser pour tous les objets de façon uniforme. Par exemple, Klibanoff et Waxman (2000) qui testent la capacité des enfants à transposer une propriété à des objets de natures différentes, montrent que lorsque l'on présente à des enfants de 3 ans un objet, par exemple une grenouille verte, ils sont aptes à retrouver un autre élément ayant la même propriété parmi un ensemble d'objets de même nature, c'est-à-dire qu'ils peuvent désigner une autre grenouille verte, parmi des grenouilles rouges, jaunes... En revanche, ils n'arrivent pas à restituer la propriété si on leur soumet d'autres objets : les résultats montrent des choix aléatoires s'ils doivent chercher un cube vert, parmi des cubes de couleurs différentes après avoir été exposés à la grenouille. Les enfants de 4 ans n'ont en revanche pas de difficultés à faire ce transfert de propriétés sur des objets de nature différente. Autrement dit, les propriétés paraissent d'abord être envisagées au niveau du concept nominal spécifique avant de pouvoir être attribuées à n'importe quel objet. Notons que ces résultats sont similaires à ceux qui ont conduit Tomasello (1992) à proposer la notion de *îlots verbaux* concernant la structure argumentale des verbes. Il constate que les premiers usages de l'enfant qu'il étudie montrent que chaque verbe spécifique employé a sa propre structure argumentale : deux verbes ayant les mêmes possibilités chez les adultes, par exemple *couper* et *dessiner*, ne sont pas produits avec les mêmes arguments dans un premier temps (ex. Maman dessine, coupe pomme). Les schémas abstraits des structures argumentales du type transitif, intransitif et ditransitif sont acquis plus tard par la mise en commun des différents verbes grâce à l'analogie (cf. le processus d'acquisition selon les approches basées sur l'usage dans le chapitre précédent). De même, les résultats des enfants testés pour l'interprétation des adjectifs suggèrent des sortes d'îlots notionnels : la propriété est d'abord associée à un concept nominal particulier, et ce n'est que plus tard qu'elle fait l'objet d'une abstraction qui permet aux enfants de lui attribuer une existence indépendante de l'entité spécifique et de l'utiliser de façon plus transversale pour des objets de natures variées.

Pour synthétiser, qu'ils soient basés sur des productions spontanées ou des interprétations dans des cadres expérimentaux, ces travaux indiquent que les adjectifs sont acquis plus tardivement que les noms. Il semble en outre que cette acquisition se fasse de façon graduelle : le développement lexical est apparemment lent, les enfants utilisent d'abord les adjectifs dans une fonction particulière et n'étendent les possibilités syntaxiques que dans un second temps, et les propriétés sont d'abord associées à l'entité spécifique avant de pouvoir être transposées à d'autres objets. On peut aussi voir la capacité à associer un non-mot à une propriété lorsque l'objet est connu comme une démonstration d'une conception des objets en plusieurs étapes. Les enfants doivent être en mesure de pouvoir identifier l'objet en tant que tout, et de le nommer, pour pouvoir ensuite isoler une de ses composantes et lui attribuer une unité lexicale. L'adjectif paraît ainsi particulièrement difficile à acquérir pour les enfants, et ceci semble dû à son statut de dépendant nominal, qui se manifeste dans plusieurs domaines : cognition, sémantique, pragmatique, syntaxe et morphologie. Les caractéristiques cognitives de l'adjectif peuvent être vues comme étant à l'origine des autres rapports de dépendance entre les deux éléments. Il renvoie à une propriété particulière qui se rapporte au nom dont il dépend. La notion dénotée par le nom n'est donc pas simplement perçue comme un tout, elle est envisagée comme une unité décomposable en diverses propriétés qui la caractérisent et la rapprochent ou la distinguent d'autres membres de sa catégorie notionnelle.

Sémantiquement, ce rapport entre le nom et l'adjectif se manifeste par une densité moins forte du sens dénoté par l'adjectif en comparaison à celui du nom. En particulier, l'adjectif ne prend pleinement son sens que lorsqu'il est combiné avec le nom (Bolinger, 1967; Kamp, 1975; Dixon, 1982). Ceci est particulièrement visible avec un adjectif scalaire comme *petit* : il ne renvoie pas à la même taille dans *une petite souris* et *un petit ours* car le point de référence qui permet de situer la valeur de l'adjectif change en fonction de l'entité envisagée. Nous avons par ailleurs vu ci-dessus que cet adjectif peut également avoir des sens diminutifs plutôt qualitatifs (ex. un petit problème) ou affectifs (ex. mon petit ange), ou encore avoir une fonction purement pragmatique (ex. un petit coup de téléphone). Le sémantisme de l'adjectif se concrétise donc selon le nom dont il dépend et la compatibilité entre les caractéristiques de la propriété et celles du concept nominal.

En ce qui concerne les caractéristiques formelles de l'adjectif, le rapport de dépendance avec le nom se manifeste en morphologie par le fait que l'adjectif s'accorde généralement avec le nom (voir Creissels (2004) pour un examen typologique de la catégorie). En français par exemple, l'adjectif est systématiquement accordé en genre et en nombre avec le nom dont il dépend notionnellement, quelle que soit sa fonction syntaxique par ailleurs. Syntaxiquement, l'adjectif est toujours en relation de dépendance par rapport à un autre élément. Toutefois, nous avons vu ci-dessus qu'à la différence des autres dimensions, la dépendance syntaxique de l'adjectif ne relève pas toujours du nom puisque les attributs sont des compléments verbaux.

En somme, l'acquisition tardive des adjectifs peut s'expliquer par le fait que cette catégorie nécessite une perception plus fine de la part des enfants par rapport à d'autres catégories comme celles du nom qui sont plus accessibles immédiatement. Par ailleurs, les adjectifs sont non essentiels dans le sens qu'ils ne font pas partie des éléments indispensables pour produire/interpréter une phrase de base, en particulier en fonction d'épithète. Ils ont une fonction générale d'ajout d'information qui n'est pas nécessaire dans tous les contextes. Leur usage est donc relativement peu fréquent chez les adultes en comparaison aux noms ou aux verbes. Autrement dit, les enfants ont aussi moins de données pour se familiariser avec le fonctionnement de la catégorie.

### 3.1.1.3 Les études mentionnant la question de l'ordre

Pour terminer à propos des études qui traitent la question de l'adjectif en termes de catégorie générale, nous présentons brièvement les travaux qui mentionnent ou portent sur l'ordre des adjectifs. Ceux-ci sont très peu nombreux en acquisition du langage. Par ailleurs, deux d'entre eux ne font qu'évoquer la possibilité qu'un adjectif apparaisse dans une position post-nominale chez des enfants anglophones (Brown, 1973; Bloom, 1990). Les auteurs considèrent cependant que ce type de linéarisation traduit un usage de type prédicatif auquel il manque le verbe copule.

Les études de Nicoladis et Rhemtulla (2006, 2011) portent par contre sur la question de l'ordre des adjectifs de façon spécifique. Leur recherche s'inscrit dans le champ des études qui examinent l'acquisition de l'ordre canonique de la phrase de base comme ceux de Akhtar (1999); Abbot-Smith *et al.* (2001); Matthews *et al.* (2005). Ces études montrent que les enfants apprennent l'ordre des mots graduellement dans le temps. Elles emploient des méthodes expérimentales similaires à celles présentées ci-dessus : on enseigne un non-verbe aux enfants avec une structure non canonique (ex. Pierre la voiture *daxe*) puis les enfants doivent réutiliser eux-mêmes le verbe appris. Les résultats indiquent que plus les enfants sont jeunes, moins ils ont tendance à rétablir l'ordre canonique, ils reproduisent plutôt l'ordre qu'on leur a inculqué. Globalement, l'ordre canonique est systématiquement rétabli vers l'âge de 4 ans. Par ailleurs, les enfants rétablissent significativement plus l'ordre canonique lorsque la même expérience est reproduite avec des verbes qu'ils connaissent au préalable. Les différents auteurs voient en ces éléments un témoignage du fait que les enfants sont d'abord sensibles à ce qu'on leur donne en modèle pour un verbe spécifique. Leur conscience générale de la structure canonique abstraite, et surtout leur aptitude à se reposer sur ce type d'information dans leurs usages ne vient qu'au fur et à mesure de leur développement.

Nicoladis et Rhemtulla (2006, 2011) testent quant à elles la capacité à rétablir l'ordre canonique de l'adjectif épithète chez les enfants anglophones. Elles proposent donc des combinaisons *Nom + Adjectif* du type « ball blickish » pour voir si les enfants sont capables de rétablir l'antéposition de l'adjectif, qui correspond à la structure canonique

d'un SN avec une épithète en anglais. Leurs résultats montrent des tendances similaires aux études sur le verbe : le taux de rétablissement de la structure canonique augmente avec l'âge. Néanmoins, elles constatent que ce taux est plus faible pour les adjectifs. Notamment, les enfants de 4 ans continuent à utiliser un mot comme *blickish* en position post-nominale, soit l'ordre alternatif qui est appris, alors que les structures verbales ne montrent plus ce genre d'emplois. L'idée qu'elles défendent pour expliquer cette différence est que les enfants attribuent une importance plus ou moins grande à l'ordre des mots en fonction de la pertinence de l'information pour déterminer la relation sémantique entre les éléments. Un ordre non canonique entre un adjectif et un nom n'a pas les mêmes conséquences sur l'interprétation de l'ensemble que la linéarisation entre un verbe et un argument : la seconde peut poser des problèmes d'assignation des rôles thématiques des arguments alors que dans le cas des adjectifs, il n'y a pas de changements sémantiques possibles. Les enfants ont donc besoin de prêter une attention particulière à l'ordre entre le verbe et ses arguments qui n'est pas nécessaire entre le nom et l'adjectif.

Avant de passer à l'acquisition des adjectifs au sein d'une classe lexicale particulière, nous souhaitons mentionner le fait que la question du placement de l'adjectif n'a apparemment pas été traitée dans une perspective d'acquisition en français. Ceci peut paraître étonnant dans la mesure où c'est au contraire un phénomène qui constitue l'un des intérêts majeurs de la linguistique française (cf. le chapitre suivant). Clark (1985) évoque brièvement la question du placement en indiquant que l'ordre canonique des adjectifs est la postposition mais qu'il est possible de les trouver antéposés au nom dans certains cas subtils (p. 688). En dehors de cela, nous n'avons pas trouvé de travaux qui font référence au phénomène. On peut ainsi se demander si c'est parce que les enfants ne montrent pas de difficultés particulières concernant cette caractéristique de la langue française, ou encore si c'est parce que le phénomène ne se manifeste que plus tardivement, lorsqu'ils sont à un stade plus avancé dans leur maîtrise de la langue.

### 3.1.2 L'acquisition des adjectifs au sein d'une classe lexicale

Les travaux traitant de l'acquisition des adjectifs appartenant à une classe lexicale particulière sont moins nombreux. La plupart portent sur l'ensemble des membres de la classe lexicale mais il y a aussi quelques études qui se focalisent sur un ou deux adjectifs spécifiques (*petit* et *grand*). Elles s'intéressent globalement à la conceptualisation des classes lexicales en examinant deux types d'hypothèses différentes mais complémentaires dans une certaine mesure : la théorie des prototypes (Rosch (1973); Landau et Gleitman (1985); Tribushinina (2008) et de façon plus implicite Sera et Smith (1987); Kilani-Schoch et Xanthos (2012)), et l'hypothèse des traits sémantiques (*Semantic Feature Hypothesis*, Clark (1973b); Maratsos (1973); Bartlett (1976)). L'ensemble de ces travaux portent sur



la classe de la dimension. La couleur est également traitée dans le cadre des prototypes.

### 3.1.2.1 L'acquisition des adjectifs et la théorie des prototypes

La notion de prototype a été initialement proposée par Rosch (1973) pour les concepts de couleur et de dimension mais elle a été largement reprise par des chercheurs comme Lakoff (1987); Langacker (1987, 2010); Goldberg (2006), par exemple. L'idée générale de cette théorie est que les différentes classes notionnelles présentent un ou plusieurs membres centraux qui ont un rôle de points de référence cognitifs pour la constitution de la catégorie. L'hypothèse concernant l'acquisition du langage est que les enfants commencent par acquérir les membres prototypiques de la classe et s'en servent comme support pour le développement de la classe. Leur maîtrise permet d'établir un lien entre ces mots et d'autres avec lesquels ils présentent des caractéristiques communes, notamment du point de vue notionnel, et de les inscrire dans un réseau conceptuel commun. Les propriétés associées à ces membres centraux sont alors envisagées plus facilement pour les autres membres moins centraux, quelle que soit leur nature : sémantique, distribution formelle... Autrement dit, la possibilité de faire des analogies sémantiques avec un membre particulièrement représentatif de la classe permettrait une acquisition plus rapide de leur fonctionnement en ouvrant en quelque sorte la voie vers d'autres types d'analogies.

Les travaux qui portent sur l'adjectif s'intéressent à deux classes particulières : la dimension et la couleur. Ce choix repose sur le fait que ces classes sont elles-mêmes représentatives de deux types de concepts différents qui concernent les adjectifs plus généralement. La dimension serait la notion de base pour l'acquisition du concept de la gradation. La couleur est quant à elle représentative des classes de type nominal. Il n'est donc pas étonnant d'après cette théorie que ces deux classes fassent partie des toutes premières utilisées par les enfants. Nous ne nous attardons pas sur la classe de la couleur car, en dehors du fait que cette classe apparaît de façon précoce dans les usages adjectivaux des enfants, il n'est pas clair que la notion de prototype soit réellement pertinente pour l'acquisition des couleurs et des divers membres de la classe lexicale de la part des enfants (voir notamment Cruse (1977); Tribushinina (2008)).

La classe de la dimension présente par contre des caractéristiques qui indiquent que les enfants pourraient effectivement concevoir certaines unités lexicales comme prototypiques. Nous avons mentionné que cette classe est envisagée comme étant à la base de la construction de la notion de gradation. Ceci est dû au fait qu'elle repose en premier lieu sur un concept physiquement perceptible (vue, toucher) mais il est aussi possible d'utiliser ces unités plus en termes d'intensité (grosse/petite voix), d'importance (gros/petit problème)... Cette classe permet donc de s'approprier différents types d'échelles notionnelles et de faire le lien avec d'autres plus abstraites, comme par exemple les échelles liées à l'affect (gentil/méchant). D'autre part, au sein de la classe même, les adjectifs qui semblent les plus prototypiques à travers les diverses études sont *petit* et *grand/gros*. Plusieurs ca-

ractéristiques en font des éléments centraux, parmi les adjectifs de dimension, mais aussi au sein de la catégorie adjectivale plus généralement :

- Ces adjectifs marquent les deux extrêmes du continuum : la différence entre les deux éléments est notoire et les enfants peuvent aussi d'abord les envisager comme antonymes avant de construire le continuum qui les relie et acquérir des adjectifs médians (par exemple, *moyen*).

Notons que les observations de Sinclair (1967) dans ses épreuves de sériation vont dans le même sens : elle note que les enfants commencent à employer *moyen* parce qu'ils ressentent la nécessité d'une valeur intermédiaire entre *petit* et *grand/gros*. Par contre, ils n'utilisent *moyen* qu'en termes absolus. Pour elle, ce fait montre que les enfants se créent d'abord un troisième espace de dimension distinct des dimensions supérieure et inférieure, avant de les envisager en termes relatifs.

- Ces adjectifs ont une palette sémantique très large : dans le sens le plus concret, ils renvoient à la taille, mais ils peuvent aussi avoir une fonction purement pragmatique (ex. prendre un petit verre, avoir un gros chagrin). D'autres adjectifs de la classe comme *moyen* n'ont pas la même étendue d'usage.
- Cette palette sémantique se traduit par une grande distributivité lexicale concernant les noms avec lesquels ils peuvent se combiner. Autrement dit, les enfants ont l'occasion de les voir dans des contextes lexicaux très variés.
- Ces adjectifs ont en outre la possibilité d'apparaître dans tous les contextes syntaxiques disponibles pour un adjectif : ils peuvent être épithètes antéposés ou postposés, ils peuvent être attributs, et ils peuvent eux-mêmes prendre un adverbe de gradation. Notons que ce ne sont pas seulement des possibilités en théorie, elles sont attestées en usage, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour des adjectifs comme *court* qui présente normalement les mêmes propriétés formelles.
- Enfin, ce sont des adjectifs à très haute fréquence. Ils sont donc aussi très représentatifs d'un point de vue quantitatif.

D'après les études de Bartlett (1976); Sera et Smith (1987); Mintz et Gleitman (2002); Blackwell (2005); Kilani-Schoch et Xanthos (2012); Tribushinina (2008), il semble effectivement que ces adjectifs sont les premiers à apparaître chez les enfants. De même, les données de notre corpus montrent un usage exclusif de *petit*, *grand* et *gros* dans la première période, et une extension lexicale dans la seconde. Nous verrons par ailleurs que les unités lexicales qui apparaissent dans la seconde période semblent maîtrisées plus rapidement. Certaines des caractéristiques syntaxiques de la classe sont notamment attestées pour la première fois à cette période, mais elles sont observées de façon générale sur la classe.

### 3.1.2.2 L'acquisition des adjectifs scalaires et l'hypothèse des traits sémantiques

L'hypothèse des traits sémantiques est initialement proposée par Clark (1972, 1973a,b) et elle est testée par Maratsos (1973); Bartlett (1976) pour les adjectifs de dimension. Elle se base sur l'idée que l'acquisition au sein des classes lexicales peut être expliquée en termes de traits (ou propriétés) sémantiques. L'hypothèse repose sur quatre principes généraux :

1. L'attribution initiale du sens des mots est basée sur la perception de l'enfant. Elle reflète donc ce qu'il est capable de percevoir et les stratégies qu'il adopte pour organiser les événements en termes de perception.
2. L'enfant est plus enclin à apprendre un mot qui a un sens qui coïncide avec ses stratégies d'organisation. Par exemple, ces études considèrent que les enfants sont plus sensibles aux dimensions d'ordre supérieur. On prédit donc que les adjectifs *grand* ou *gros* seront acquis avant *petit* parce que leur sens est en adéquation avec la sensibilité de perception des enfants. Notons que cette sensibilité pour les dimensions importantes n'est pas vérifiée dans l'étude de Kilani-Schoch et Xanthos (2012) pour leurs enfants francophones puisqu'ils commencent par utiliser *petit*.
3. Le sens au sein d'une classe lexicale est représenté en termes de traits, et organisé en une hiérarchie. Par exemple l'ensemble des adjectifs de dimension doit être envisagé selon deux propriétés de types différents. Il y a d'abord le trait indiquant le type de dimension : des adjectifs comme *petit* ont un sens général de ce point de vue, la dimension n'est donc pas spécifiée, *long* a le trait [horizontalité], *haut* [verticalité]..., puis le trait de polarité : la polarité supérieure (*grand*) est marquée [+polaire], inférieure [-polaire] et les termes intermédiaires (*moyen*) ne portent pas de valeur pour la polarité.
4. Au sein d'un domaine conceptuel, le développement sémantique se fait de façon régulière et hiérarchique : les traits les plus généraux sont acquis les premiers. Les adjectifs non spécifiés (dont le sens est très large) et [+polaire] apparaissent les premiers. Viennent ensuite les adjectifs à sens large [-polaire]. L'ordre pour les différents types de dimensions possibles est le suivant d'après les observations de Bartlett (1976) : verticalité < horizontalité < volume.

Il semble que l'on puisse considérer que les deux approches sont complémentaires. En effet, la centralité des termes *grand*, *gros* et *petit* est établie en partie grâce à leur caractère polaire et la généralité de leur sens, notamment en raison de la possibilité de les utiliser pour divers types d'échelles de dimension. Les deux hypothèses se rejoignent ainsi par ces éléments. La théorie des prototypes paraît en revanche être plus riche en informations puisque l'on peut y intégrer des propriétés formelles, quantitatives et pragmatiques. Elle fait également des prédictions quant au temps nécessaire pour l'acquisition des unités centrales *versus* non centrales, ce qui n'est pas envisagé par l'hypothèse des traits sé-

mantiques. Cette dernière autorise de son côté à prévoir quelles unités seront acquises en priorité parmi les membres non centraux en proposant d'ordonner les différents types de dimension en fonction des difficultés qu'elles peuvent représenter au niveau conceptuel pour les enfants.

## 3.2 Les autres dépendants nominaux étudiés

Nous présentons ici brièvement les deux autres thématiques qui relèvent de la dépendance nominale : l'acquisition des propositions relatives, et celle des déterminants. Bien que les relatives soient des modificateurs nominaux, leur rapport avec le nom n'est pas du même ordre que celui de l'adjectif. Cette présentation nous donne ainsi l'occasion de montrer quels sont les enjeux du phénomène, et d'indiquer les raisons qui nous ont poussée à ne pas intégrer ce type de modificateurs dans notre étude. En ce qui concerne les déterminants, la différence de dépendance par rapport à l'adjectif est claire. Toutefois, il nous semble aussi intéressant de mentionner cette catégorie car certains enjeux théoriques dans son étude sont similaires à ceux des adjectifs. Par ailleurs, des phénomènes qui touchent les deux catégories sont reliés entre eux.

### 3.2.1 Les propositions relatives

La question des propositions relatives fait partie des plus étudiées en acquisition du langage. Elle a fait l'objet de travaux dans plusieurs langues : français, anglais, turc, allemand, japonais, coréen (Slobin (1973); de Villiers *et al.* (1979); Hudelot (1980); Clancy *et al.* (1986); Jisa et Kern (1998); Kidd et Bavin (2002); Diessel (2004); Diessel et Tomasello (2005) parmi de nombreux auteurs). Comme nous l'avons mentionné en introduction de ce chapitre, le phénomène n'est généralement pas associé à d'autres modificateurs nominaux. En effet, la difficulté de l'usage ou de la compréhension des relatives ne réside pas dans le rapport de modification entre la relative et le nom, ce dernier étant en fait l'élément qui relie la relative à la proposition principale. Le problème repose plutôt sur la façon dont la mise en lien entre les deux propositions se fait, et sur la question de la dépendance à distance, c'est-à-dire la relation entre l'antécédent et son rôle dans la relative. L'étude de l'acquisition du phénomène est donc envisagée avec celle des autres types de subordination. L'intérêt porté aux relatives concerne généralement deux caractéristiques principales du phénomène : la fonction syntaxique de l'antécédent au sein de la proposition relative et la fonction du SN dans la principale. La plupart des études observent les mêmes mouvements développementaux pour ces deux points et les expliquent par des principes cognitifs qui permettent de faciliter le traitement de ce type de structures.

Les relatives où l'antécédent a la fonction de sujet (2-a) au sein de la subordonnées apparaissent avant celles où il a une fonction d'objet (2-b) chez les enfants.

- (2) a. un bonhomme qui marche sur la tête  
 b. les livres que j'ai amenés

Cette précédence des relatives sujet a conduit à deux hypothèses majeures : la première est celle de la préférence pour la structure la plus proche de la structure canonique de la phrase simple (Bever, 1970), ici *SN-agent + V + SN-patient*. La séquence en (2-a) est celle qui correspond le plus à une phrase simple (un bonhomme marche sur la tête) alors que la séquence en (2-b) relève d'un ordre non canonique et est donc plus difficile à planifier/interpréter. Cette hypothèse est assez proche des observations que nous avons rapportées de Nicoladis et Rhemtulla (2011) à propos de l'ordre de la phrase simple : les enfants mettent plus de temps à manier les relatives du type de celles en (2-b) car elles demandent un effort plus important pour l'assignation des rôles thématiques aux arguments du verbe de la relative.

La deuxième proposition est celle de la distance entre le *filler*, ici le pronom relatif, et le *gap*, ici la position canonique de l'antécédent dans la relative. Elle repose sur le principe suivant : plus la distance entre les deux éléments est grande, plus la structure est complexe à traiter parce que le locuteur doit garder l'antécédent en mémoire plus longtemps avant de pouvoir interpréter ou planifier sa résolution (Wanner et Maratsos, 1978; Gibson, 1998). L'enfant aurait ainsi plus de facilités avec les relatives en *qui* car elles sont moins distantes en termes du nombre d'unités qui sépare l'antécédent de sa position canonique.

- (3) a. un bonhomme qui \_marche sur la tête  
 b. les livres que j'ai amenés \_

En ce qui concerne la fonction du SN dans la proposition principale, les relatives modifiant un SN sujet sont acquises tardivement et restent plutôt rares, y compris chez les adultes. La vaste majorité des emplois de relatives sont dans des SN compléments du verbe ou des compléments circonstanciels. Ceci peut s'expliquer par le fait que la principale est généralement interrompue par la relative lorsqu'elle est dans un SN sujet (4-a). Les autres fonctions montrent très majoritairement des emplois de relatives après (ou avant selon l'ordre de base de la phrase de la langue) la principale (4-b).

- (4) a. Sa grand-mère **qui l'adorait plus que tout** lui avait lui avait donné...  
 b. il faut un truc **qui est tout blanc**

Ces observations ont conduit des chercheurs comme Slobin (1973); de Villiers *et al.* (1979); Clancy *et al.* (1986); Dryer (1980) notamment, à proposer le principe cognitif de non interruption (*non interruption hypothesis*) : les unités grammaticales discontinues nécessitent que l'on suspende la résolution de leur interprétation/planification le temps de l'interruption. Cela signifie que l'on doit garder des unités linguistiques actives en mémoire plus

longtemps que dans le cas des unités continues où la résolution n'est pas retardée par une interruption. Les unités discontinues engagent par conséquent un traitement plus complexe que les unités continues. Dans le cas qui nous intéresse ici, les relatives comme en (4-a) apparaissent avant la production/réception complète de la principale. Il est donc nécessaire d'interrompre le traitement de la principale le temps d'analyser la relative. Il faut également retenir les informations déjà données afin de les restituer lorsque la production/réception de la principale reprend. Les relatives comme dans l'exemple (4-b) apparaissent par contre à un moment où tous les éléments permettant le traitement de la principale sont déjà là. Il est donc complet lorsque celui de la relative commence. Le coût cognitif est par conséquent moindre dans le deuxième cas. Notons que ce principe est analogue à l'hypothèse de la distance *filler-gap* présentée ci-dessus : dans les deux cas on considère que la difficulté repose sur la nécessité de maintenir les informations en mémoire plus longtemps avant de pouvoir résoudre la planification/interprétation de la phrase.

Pour conclure à propos des relatives, nous n'avons pas présenté les deux hypothèses en compétition pour expliquer les raisons des préférences des relatives en *qui* dans le but de nous prononcer sur celle qui nous paraît la plus adéquate. Les deux nous semblent tout aussi plausibles sans un examen plus approfondi, et nous avons vu qu'elles présentent des points communs avec des propositions pour d'autres phénomènes, l'un portant sur l'ordre des mots au niveau de la phrase de base, l'autre sur l'insertion de la relative dans la principale. Ce que nous souhaitons souligner est que les différentes hypothèses présentées ici montrent le même constat dans les études sur le phénomène, à savoir que l'ordre d'acquisition et les préférences des locuteurs pour les relatives en *qui*, et l'usage rare des relatives dans des SN sujets dans les différentes langues étudiées ne sont pas le résultat de choix au hasard. Elles témoignent également de la possibilité d'expliquer ces choix en termes de cognition générale plutôt que d'avoir recours à la notion d'universaux linguistiques.

Par ailleurs, il est à noter que le fonctionnement des autres modificateurs comme les SP ou les complétives peut être vu de la même façon que les relatives dans le fait que la difficulté de l'acquisition de ces structures réside plus dans la mise en lien de deux propositions (ou deux SN) que dans le rapport de modification tel qu'il se manifeste entre l'adjectif et le nom. Nous les laissons donc de côté dans l'étude que nous proposons dans ce travail.

### 3.2.2 Les déterminants

L'étude des déterminants a donné lieu à deux axes de recherche différents. Le premier concerne la mise en place de la catégorie d'un point de vue formel : quelques travaux portent sur la question de la reconnaissance précoce de la catégorie, d'autres plus nombreux s'intéressent au développement de la catégorie en production, avec notamment le

phénomène des *fillers* (Peters et Menn, 1993; Peters, 2001). Le second axe examine la question de l'usage des déterminants en rapport avec la référence.

La question de la mise en place des déterminants a suscité un intérêt particulier chez les chercheurs en acquisition dans le cadre du débat concernant la question de l'existence de deux modes d'acquisition différents pour les mots ou morphèmes grammaticaux et pour les mots lexicaux. Les travaux qui envisagent cette distinction considèrent que les premiers sont acquis grâce à des connaissances innées alors que les seconds sont appris. Ceux qui adoptent le point de vue d'un mode d'acquisition unique postulent un apprentissage pour les deux types de mots.

Deux types de travaux ont émergé en conséquence de cette différence de perspective. Un premier ensemble cherche à déterminer si les enfants ont une connaissance de la catégorie de façon analogue à celle des adultes. Les études en faveur de deux modes d'acquisition testent leur habilité à employer les déterminants selon un certain nombre de critères syntaxiques (Valian, 1986; Ihns et Leonard, 1988), comme par exemple leur précedence linéaire sur le nom, ou la possibilité qu'ils introduisent des SN ayant des fonctions différentes dans la phrase (sujet, objet, complément prépositionnel...). Elles examinent aussi la capacité des enfants à détecter l'agrammaticalité de certaines structures comme par exemple l'absence ou la co-occurrence de plusieurs déterminants (Kedar *et al.*, 2006). Le fait que les productions enfantines répondent aux critères syntaxiques proposés, et l'aptitude des enfants à faire la différence entre des séquences grammaticales et d'autres agrammaticales très tôt dans leur développement, sont interprétés comme des indices de leur connaissance innée d'une catégorie de nature semblable à celle des adultes. Cette connaissance est toutefois remise en cause par des études en faveur d'un seul mode d'acquisition sur la base de plusieurs éléments, comme par exemple l'existence de séquences où le SN comporte deux déterminants dans des productions spontanées, ou encore l'inadéquation pragmatique du choix de certains déterminants (Pine et Martindale, 1996; Pine et Lieven, 1997; Kemp *et al.*, 2005). D'autre part, Pine et Martindale (1996); Pine et Lieven (1997) examinent la capacité des enfants à employer des articles définis *versus* indéfinis dans des contextes lexicaux diversifiés et créatifs à l'aide de données d'usage spontané. Ils montrent que les contextes nominaux pour les deux types de déterminants sont généralement distincts : chaque type se combine avec un ensemble particulier de noms qui ne sont en général pas retrouvés avec l'autre. Cette relation spécifique entre les déterminants et différents paradigmes nominaux est vue comme une indication que la maîtrise de chaque unité a une portée limitée sur la classe nominale. Par ailleurs, ces études indiquent qu'il est difficile à partir de telles données de conclure que les déterminants employés sont reliés entre eux. Autrement dit, ces données ne permettent pas de considérer que les articles définis et indéfinis sont regroupés dans une catégorie plus générale.

Une seconde série assez importante de travaux porte sur la mise en place du paradigme

des déterminants, c'est-à-dire sur l'acquisition des formes mêmes (Lleó et Demuth (1999); Veneziano et Sinclair (2000); van der Velde (2004); Bassano (2010) parmi de nombreux auteurs). Ces études prennent comme point de départ les recherches de Peters et Menn (1993); Peters (2001) qui observent qu'entre un stade où les enfants omettent certains mots grammaticaux, comme les déterminants ou les pronoms personnels, et un autre où ils produisent les unités cibles, les enfants passent par la production de syllabes de remplissage (ou *fillers*, de l'anglais *filler syllables*) qui évoluent elles-mêmes en plusieurs étapes avant d'aboutir à la forme cible. Il y a donc une mise en place très graduelle de l'usage des déterminants qui plaide selon nous plutôt en faveur de la constitution progressive des catégories de mots en termes abstraits, y compris lorsque ce sont des mots grammaticaux. Les étapes dégagées par Peters (2001) sont les suivantes :

1. L'omission : les enfants n'ont pas encore la capacité à employer des formes qui peuvent avoir un rôle de mot grammatical. En ce qui nous concerne ici, ils n'utilisent pas de forme introductrice du SN, le nom est employé seul.
2. Les fillers pré-morphologiques : les enfants produisent maintenant des syllabes devant les noms ou les verbes. Celles-ci correspondent généralement à un ensemble restreint de voyelles qui apparaissent indifféremment (i.e. pas de sélectivité au sein du paradigme) quel que soit le mot auquel il est rattaché. Les fillers pré-morphologiques sont considérés comme des extensions prosodiques qui indiquent que les enfants ont détecté qu'il y a quelque chose devant le nom (ou le verbe) et cherchent à rétablir le rythme de la séquence.
3. Les fillers proto-morphologiques : ces syllabes montrent que les enfants ont une sensibilité à l'existence de plusieurs types de mots grammaticaux. Il y a notamment plus de variation dans les syllabes utilisées, et on voit une sélectivité des formes selon leur combinaison avec un nom ou avec un verbe. Il n'y a en revanche toujours pas de distinction interne au type de mot. En d'autres termes, les enfants emploient des formes différentes pour ce qui s'apparente à des pronoms et des déterminants à ce stade, mais ils ne font pas de distinction entre des syllabes renvoyant à *un*, *le* ou *ma* au sein des déterminants.
4. La forme cible : on considère que les formes cibles apparaissent à partir du moment où il est possible de déterminer quel type de déterminant est utilisé, même si la forme n'est pas tout à fait identique à celle des adultes. Ces formes présentent des propriétés qui se rapprochent de celles observées chez les adultes. Elles sont identifiables, ont des fonctions discursives analogues et on voit que le paradigme des déterminants est divisé en différentes sous-classes.

Un autre axe important de la recherche sur les déterminants porte sur l'aptitude des enfants à employer les formes appropriées d'un point de vue pragmatique (Maratsos, 1976;



Karmiloff-Smith, 1979; Kail et Hickmann, 1992; Hickmann *et al.*, 1996; SalazarOrvig *et al.*, 2010b). Ces travaux se focalisent en général sur les articles définis et indéfinis et se posent la question de l'adéquation du choix des enfants en fonction de divers éléments liés à la situation et au contexte linguistique de la mention du référent. De très nombreux facteurs sont susceptibles de jouer un rôle dans le choix du déterminant, et dans l'usage de la référence plus généralement (Bamberg, 1986; Gundel *et al.*, 69; Allen, 2000; SalazarOrvig *et al.*, 2010a). Nous présentons sommairement quatre grands types différents de paramètres ci-dessous. Nous ne détaillons en revanche pas les résultats des diverses études car les données peuvent être très différentes d'une étude à l'autre selon le type de situation dans lesquelles elles observent les usages et la compréhension des enfants.

**Le référent et sa présence en situation :** un des éléments qui peut influencer l'usage d'un déterminant particulier est la représentation du référent dans l'environnement physique des locuteurs. Par exemple, la présence du référent peut favoriser l'usage d'un déterminant défini par rapport à son absence. Il se pose aussi la question du nombre de membres de la classes présents en situation. Lorsque l'on réfère à un objet unique en situation (par exemple un cube), l'usage adéquate est celui du défini : « voilà le cube ». En revanche, s'il y a plusieurs cubes, il est nécessaire de tenir compte du fait que plusieurs objets sont susceptibles de correspondre au même nom. L'usage de l'indéfini est donc attendu : « voilà un cube ».

**Le référent et l'état de connaissance/attention des différents locuteurs :** ici il s'agit surtout de la capacité à déterminer ce que l'interlocuteur sait du référent de façon générale. L'enfant doit être capable d'établir si son interlocuteur a les mêmes connaissances que lui à propos de l'objet de discours afin d'ajuster le contenu informationnel, dont l'une des composantes est le type de déterminant employé. Il doit également pouvoir évaluer quel est le statut du référent au niveau de l'attention de l'interlocuteur. Si le référent est déjà sous l'attention de son interlocuteur, il peut considérer que l'objet de discours est donné et employer un défini, par contre, s'il est hors du champ d'attention de son interlocuteur, la mention du référent a pour fonction (entre autres choses) d'attirer son attention sur l'objet dont il est question, ce qui peut conduire à l'usage d'un indéfini.

**Le référent et le contexte énonciatif :** différents éléments peuvent être envisagés ici. Il peut être question du statut discursif du référent : a-t-il déjà été mentionné ou non ? est-on dans la continuité discursive d'une mention précédente ou y a-t-il eu interruption par une séquence portant sur une autre thématique ?

Un autre point qui semble avoir une forte influence sur le maniement des déterminants est celui du type de discours et du type d'activité en cours. Par exemple, lors d'un dialogue dans une situation de jeu symbolique (ex. playmobiles®), les interlocuteurs sont amenés à manipuler les objets, ils peuvent changer de thématiques de discussion autour de ce jeu, et ils peuvent avoir recours à la *deixis*. Dans une situation de narration en revanche, il peut y avoir un support visuel mais il n'est pas manipulable de la même façon. Le type de

discours nécessite aussi une continuité thématique et l'usage de la *deixis* est normalement proscrit. Le rapport à la référenciation est donc extrêmement différent et peut conduire à des variations d'usage, en particulier au niveau des possibilités d'emploi des divers déterminants.

**Le référent et le contexte linguistique :** le dernier élément que nous examinons est celui du contexte linguistique d'occurrence du déterminant. De nombreux éléments peuvent influencer la forme du déterminant à différents niveaux linguistiques. Nous avons dit ci-dessus qu'une mention plus ou moins éloignée en discours est susceptible de jouer un rôle sur la forme du déterminant. Le contexte linguistique peut également favoriser l'emploi de certains déterminants au niveau phrastique : la forme peut dépendre de la fonction du SN par rapport au verbe (sujet *versus* objet), mais on peut aussi avoir un rapport différent à la complémentation par exemple : notamment, le fait que le SN soit complément d'un verbe d'action (ex. lancer le/un ballon) ou d'un présentatif (ex. c'est/il y a le/un ballon) peut impliquer des choix différents. Enfin, on peut se placer au niveau plus enchâssé du SN où la présence ou l'absence de modifieurs est susceptible d'avoir un impact sur la forme du déterminant. À titre illustratif, Maratsos (1976) note qu'une de ses expériences pour faire produire des déterminants indéfinis aux enfants n'a pas été concluante parce que les enfants ont préféré utiliser des modifieurs avec un défini. Ils étaient en présence de plusieurs voitures, et devaient en prendre une puis dire ce qu'ils avaient fait. Au lieu de dire « j'ai pris une voiture », qui était la réponse attendue par Maratsos, certains ont préféré l'emploi de séquences comme « la voiture rouge avec une bosse sur le côté », ce qui est parfaitement adéquate au niveau pragmatique. Autrement dit, la présence de modifieurs ajoute des informations permettant de spécifier suffisamment le référent pour que le défini soit non seulement possible, mais préféré. Il est à noter que ce rapport entre la modification et le déterminant n'est pas uni-directionnel. Comme nous le verrons lors de la présentation du phénomène de l'alternance, Forsgren (1978) envisage le caractère défini/indéfini du déterminant comme un facteur potentiel pour le choix de placement de l'adjectif.

### 3.3 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les différentes thématiques abordées en acquisition du langage à propos de phénomènes qui concernent le domaine nominal, en portant une attention particulière à celles qui traitent de l'adjectif.

Ces études mettent en évidence que la catégorie adjectivale est acquise tardivement par les enfants car elle nécessite une finesse de perception qui n'est pas nécessaire lorsque l'on envisage le nom : les enfants doivent être capables de comprendre que l'adjectif renvoie à une propriété constitutive de l'entité dénotée par le nom. Ceci semble avoir un impact sur divers plans linguistiques ou reliés à l'usage de la langue. Sur le plan lexical, les adjectifs

apparaissent tardivement dans les productions des enfants, et le paradigme de la catégorie se développe apparemment lentement.

Sur le plan syntaxique, il semblerait que toutes les fonctions que l'adjectif est susceptible de prendre ne sont pas envisagées simultanément. Dans les études portant sur l'anglais et l'hébreu, les enfants paraissent montrer leur capacité à employer des attributs avant d'utiliser les adjectifs en épithètes. L'étude de Kilani-Schoch et Xanthos (2012) en français indique un mouvement développemental inverse.

Enfin, sur le plan sémantique, trois éléments majeurs ressortent des travaux que nous avons examinés :

- L'ensemble des études expérimentales utilisant des non-mots suggèrent que les enfants de 4 ans ne sont pas encore capables de s'appuyer sur des informations purement structurales pour associer à la forme une fonction sémantique de mot dénotant une propriété. En contraste, l'aptitude à faire le lien entre une forme nominale nouvelle et une entité paraît acquise vers 2 ans.
- Les études qui utilisent des mots réels montrent quant à elles que les adjectifs prennent d'abord leur sens dans le domaine conceptuel d'un nom particulier. La capacité à transposer à d'autres domaines nominaux, et donc à isoler le sens de l'adjectif ne vient que plus tard.
- Enfin, les études portant sur le développement lexical au sein de classes d'adjectifs particulières, principalement illustrées par la dimension, indiquent que les adjectifs polaires et à sens général sont acquis avant ceux dont le sens est plus spécifique, et ceux qui ne se situent pas aux extrêmes de leur continuum. En ce qui concerne la question du continuum, ceci serait dû au fait que les enfants perçoivent d'abord les contrastes en opposition avant de les envisager de façon relative. Concernant les adjectifs généraux *versus* de sens spécifique, plusieurs éléments peuvent contribuer à l'usage précoce des premiers. D'une part, leur sens est plus rapidement accessible en termes de traits sémantiques. D'autre part, leur champ d'utilisation est plus large, ce qui conduit à une grande diversité de contextes d'emplois aussi bien au niveau formel que fonctionnel, mais aussi à une fréquence d'usage plus importante, notamment dans l'input.

Pour terminer, les différentes dimensions examinées concernant l'acquisition des adjectifs paraissent montrer des évolutions analogues. Dans chacune d'entre elles, les enfants semblent en quelques sortes décomposer les difficultés de la catégorie (ou n'en percevoir qu'un pan). Nous pouvons voir en ceci un indice du fait que l'acquisition de la notion de catégorie adjectivale en termes abstraits se fait très progressivement.

# Chapitre 4

## La question du placement de l'adjectif épithète

Ce chapitre est consacré à la question du placement de l'adjectif par rapport au nom en français. Nous y étudions ses caractéristiques à travers deux perspectives différentes : nous décrivons les contraintes et possibilités liées à la langue en tant que système, puis nous abordons la question du point de vue des locuteurs (adultes) par l'examen des connaissances que l'on peut leur attribuer et de leurs usages effectifs en corpus.

La question du placement de l'adjectif épithète est l'un des phénomènes les plus étudiés du français. Elle a suscité l'intérêt de nombreux grammairiens et linguistes depuis plusieurs siècles (voir notamment Reiner (1968); Waugh (1977); Delomier (1980) pour des revues historiques des travaux sur la question), et, comme en témoigne la présente thèse, l'attention portée au phénomène ne s'est pas tarie au fil du temps.

La raison qui a poussé de si nombreux auteurs à s'intéresser au placement de l'épithète est la suivante : le nom peut être modifié par des adjectifs qui lui sont antéposés ou postposés mais la position de ces derniers n'en est pas pour autant aléatoire. Certains adjectifs admettent tout autant les deux placements (1-a), alors que d'autres ne montrent pas la même mobilité, même s'ils ont une sémantique très proche. Ils sont alors contraints à l'antéposition (1-b), ou à la postposition (1-c) selon la nature spécifique de l'adjectif (la première séquence de chaque exemple correspond à l'ordre attesté) :

- (1) a. James Mangold nous sert alors sur un plateau d'argent **un superbe film/un film superbe**.<sup>1</sup>  
b. Oui, sans aucun doute, « The Artist » est **un beau film/??un film beau**.<sup>2</sup>  
c. Il a toujours eu la conviction que ce serait **un film magnifique/??un magnifique film**.<sup>3</sup>

---

1. [forum.naruto-trad.com/viewtopic.php?f=8&t=5622](http://forum.naruto-trad.com/viewtopic.php?f=8&t=5622)

2. <http://www.newsring.fr/culture/137-the-artist-merite-t-il-un-oscar>

3. <http://cinema.nouvelobs.com/articles/18548-cannes-2012-sur-la-route-c-est-l-histoire-d-un-film>

Il semble cependant impossible de considérer qu'un adjectif donné a une position attitrée de façon inhérente puisqu'il est toujours possible de trouver des cas où l'ordre alternatif est accepté sans difficulté. Il devient même parfois l'unique placement autorisé :

- (2) Géricault en a fait **un magnifique tableau/un tableau magnifique**.<sup>4</sup>
- (3) a. un **très beau** film/un film **très beau**  
 b. \*un **beau à pleurer** film /un film **beau à pleurer**

Les exemples (2) et (3) montrent en outre que diverses causes peuvent être attribuées à ces changements d'acceptabilité. La comparaison des exemples (1-c) et (2) indique que l'ordre de la séquence *Nom + Adjectif* peut être influencé par le nom spécifique avec lequel l'adjectif se combine, celle entre (1-b) et (3) que la structure syntaxique du SAdj joue également un rôle : en (3-a), la présence de l'adverbe *très* permet à *beau* un placement post-nominal sans pour autant interdire son antéposition ; le dépendant post-adjectival en (3-b) contraint en revanche l'adjectif à la postposition.

Enfin, notons que les données présentées ci-dessus ne relèvent pas de cas marginaux au sein de la classe adjectivale. Elles sont tout à fait représentatives de son fonctionnement, ce qui a conduit des auteurs comme Wagner et Pinchon (1962) à considérer que tout adjectif peut en théorie se placer avant ou après le nom, ou encore Goes (1999) à faire de l'alternance en position un critère d'adjectivité très important.

Qu'elles soient basées sur la description de corpus (Hug, 1971; Forsgren, 1978; Jolivet, 1980; Wilmet, 1981; Larsson, 1994; Manguin, 2004) ou sur l'introspection (Reiner, 1968; Waugh, 1977; Delbecque, 1990; Nølke, 1996; Abeillé et Godard, 1999; Noailly, 1999), les diverses études portant sur l'alternance de l'adjectif ont un objectif commun : déterminer ce que la langue permet ou non de faire, identifier les contraintes qui imposent un placement particulier de l'adjectif et celles qui lui donnent plus de liberté d'alternance. Elles montrent qu'un grand nombre de contraintes dans des domaines différents de la linguistique sont susceptibles de jouer un rôle : lexicale, morpho-phonologie, pragmatique, sociolinguistique, sémantique, syntaxe... Nous en présentons un panorama général dans la section 4.1.

D'autre part, tous les auteurs s'accordent sur le constat que la plupart de ces contraintes relèvent de tendances, avec des préférences plus ou moins fortes, et qu'elles interagissent entre elles. Dans la section 4.2 nous montrons que cette caractéristique a des conséquences très différentes sur la connaissance que l'on peut attribuer aux locuteurs du français pour le phénomène selon la perspective théorique que l'on adopte. Nous y exposons les raisons qui nous ont conduit à considérer qu'une approche basée sur l'usage est plus appropriée qu'une approche générative puis nous présentons l'étude (menée en collaboration avec

4. <http://www.etaletaculture.fr/arts/le-radeau-de-la-meduse/>

Juliette Thuilier et Benoît Crabbé) qui découle de ce constat. Celle-ci consiste en la description du corpus du French Treebank (désormais FTB, Abeillé *et al.* (2003)) et la proposition d'un modèle de prédiction basé sur un apprentissage statistique à partir des usages effectifs des locuteurs.

## 4.1 Les contraintes en jeu

Cette section est consacrée à la présentation (non exhaustive) des contraintes identifiées comme jouant un rôle dans le placement des adjectifs. Cette présentation prend pour base les contraintes que nous avons prises en compte dans la recherche que nous avons effectuée avec Juliette Thuilier et Benoît Crabbé (Fox *et al.*, 2010; Thuilier *et al.*, 2012; Fox et Thuilier, 2012), ainsi que celles que nous avons envisagées pour le présent travail. Notre objectif principal est de donner un aperçu général du phénomène : montrer la diversité des contraintes en jeu, indiquer leur rôle sur le placement de l'adjectif, et la possible interaction entre elles. D'autre part, lorsque nos données et les ressources fournies par les autres études sur corpus le permettent, nous confrontons ces contraintes, qui sont généralement issues de données en introspection ou de l'examen d'exemples tirés de la littérature, à des données plus proches des productions usuelles des locuteurs du français. L'examen des corpus nous permettra de voir si ces contraintes sont retrouvées dans différents usages de la langue. Cela nous donnera également la possibilité d'apporter des éléments de quantification, qui serviront notamment à évaluer leur poids lorsque nous avons affaire à des tendances.

Avant de commencer cette présentation, il semble important d'indiquer que la position post-nominale est la position par défaut de la classe adjectivale, malgré la possibilité d'alternance. Elle est considérée comme la position attitrée d'un ensemble très important d'adjectifs alors que l'antéposition ne l'est que pour un groupe relativement restreint. D'autre part, les différentes études sur corpus indiquent un nombre d'occurrences largement plus conséquent en postposition. Noailly (1999) estime que le taux d'usage de cette position va de 75 à 90% selon le type de texte. Enfin, c'est la position dans laquelle les adjectifs nouveaux (conversions ou néologismes) sont placés. Autrement dit, c'est une position productive. Ce statut de position par défaut est consensuel à travers les diverses études. Ceci a pour conséquence que les travaux de linguistique conduits sur l'alternance prennent tous comme point de départ que c'est l'antéposition dont il faut rendre compte.

### 4.1.1 Les contraintes d'ordre lexical

Les contraintes d'ordre lexical sont très présentes dans les grammaires de référence (voir par exemple Dubois (1965); Riegel *et al.* (1994); Arrivé *et al.* (1964); Grevisse et

Goosse (2007); Gardes-Tamine (2010)), qui ont pour objectif de donner les règles générales de l'usage des adjectifs épithètes. Dans ces grammaires, les adjectifs sont répertoriés dans des classes lexicales que l'on associe aux différentes possibilités de placement. Nous avons ainsi des listes d'adjectifs ou de groupes d'adjectifs dont la position attribuée est l'antéposition, la postposition, et un groupe pouvant alterner en position selon des contraintes sémantiques que nous examinons dans la sous-section suivante. En ce qui concerne les classes associées à une position particulière, on indique non seulement la préférence générale de placement, mais aussi les circonstances dans lesquelles il est possible d'aller à l'encontre de cette préférence. Par exemple, la classe des adjectifs de couleur est décrite comme étant globalement postposée au nom (4-a). Ils sont cependant antéposés lorsqu'ils ont une valeur d'épithète dite de nature, c'est-à-dire quand ils expriment une qualité permanente ou essentielle du nom (4-b). Ces contraintes sont donc clairement envisagées comme étant d'ordre préférentiel.

- (4) a. des bonbons verts (notre corpus, production de Rayan)  
 b. les vertes prairies

Par ailleurs, l'appartenance lexicale n'est pas toujours envisagée sur le même plan linguistique. Nous pouvons distinguer trois types principaux de critères de regroupement lexical : la morphologie, la sémantique, et la syntaxe.

**Les classes lexicales basées sur des critères morphologiques :** Certains adjectifs sont issus des catégories du nom et du verbe. Les dénominatifs sont obtenus par divers procédés de suffixation tels que *-aire alimentaire*, *-al régional*, *-el exceptionnel*, *-esque cauchemardesque*, *-eux dangereux*, *-en méditerranéen*, *-ier nourricier*, *-ique métallique* ou encore *-u barbu*. Les adjectifs issus de verbes peuvent correspondre à des formes participiales, du présent (*obéissant*, *résistant*), du passé (*masqué*, *réfléchi*), ou à des formes dérivées à l'aide de suffixes comme *-ible prédictible*, *-able faisable*, *-uble soluble*, *-if attractif*.

Quelle que soit la catégorie dont ces adjectifs sont issus, ou le mode de dérivation, ils ont les mêmes préférences de placement pour la postposition :

- (5) a. une construction métallique  
 b. un jeu dangereux  
 c. un endroit charmant  
 d. une situation regrettable

À titre indicatif, les adjectifs dérivés d'une autre partie du discours dans le FTB sont à 91.3% postposés au nom. Toutefois, comme nous pouvons le voir avec les exemples en (6), il est relativement aisé de trouver des contre-exemples à cette préférence.

- (6) a. [...] à ce bruit s'ajoutais **le métallique cliquetis** des plats à barbe en cuivre grelottant [...] <sup>5</sup>
- b. Dormons tranquilles, les gendarmes nous protègent **des dangereux criminels!** <sup>6</sup>
- c. Grâce au piston de **notre charmante voisine**, j'ai intégré... <sup>7</sup>
- d. **Une regrettable erreur** nous fait écrire à propos de Wadi... (FTB)

**Les classes lexicales basées sur des critères sémantiques :** Lorsqu'il s'agit de déterminer les critères sémantiques de placement de l'adjectif, la plupart des grammaires donnent comme règle générale que les adjectifs à caractère objectif (i.e. dont le sens est précis et perceptible ou inférable à partir de l'observation directe) sont postposés au nom. Ces adjectifs appartiennent à des classes lexicales variées : couleur (*vert*), forme (*triangulaire*), propriété physiques (*froid*), technique (*électrique*), nationalité (*français*), appartenance religieuse (*chrétien*) ou sociale (*bourgeois*)...

Comme nous l'avons vu ci-dessus avec l'exemple des adjectifs de couleur, il est possible de trouver des cas d'antéposition, dans ce cas précis quand ils sont employés comme épithètes de nature. À titre indicatif des usages, Wilmet (1981) a examiné ces adjectifs et ceux marquant la nationalité. Il constate que les adjectifs de couleur sont postposés à 95% et ceux de nationalité à 99.5%. De même, nous avons pu observer un taux très fort de postposition pour ces deux classes dans le FTB. Nous n'avons en fait aucun cas d'antéposition pour la couleur et le seul exemple que nous avons trouvé pour les adjectifs de nationalité est le suivant :

- (7) [...] la **très britannique** banque d'affaire et de marché vient d'acheter [...] (FTB)

Or, comme nous pouvons le voir l'adjectif est modifié par l'adverbe *très* et le nom est par ailleurs modifié par deux SP avec lesquels il paraît entretenir une relation plus étroite dans la mesure où l'insertion du groupe adjectival semble difficilement acceptable :

- (8) a. ?\* la banque **très britannique** d'affaire et de marché
- b. la banque d'affaire et de marché **très britannique**

Ces divers éléments ont très certainement permis l'antéposition de l'adjectif (nous reviendrons sur le rôle de l'adverbe dans la partie consacrée aux contraintes syntaxiques). Autrement dit, l'exemple de ces deux classes suggère que ces adjectifs sont particulièrement résistants à l'alternance comparativement aux adjectifs dérivés. Par ailleurs, d'après les exemples ci-dessus, nous pouvons nous demander s'il n'est pas nécessaire que d'autres

5. Alfred Vallette (1886), *Monsieur Babylas*, feuilleton du Scapin

6. <http://blogs.mediapart.fr/blog/cnemon/040309/dormons-tranquilles-les-gendarmes-nous-protègent-des-dangereux-criminels-0>

7. <http://www.sur-la-toile.com/discussion-228129-1-Partir-a-16-ans.html>



contraintes favorisant fortement l'antéposition, comme l'usage en tant qu'épithète de nature, ou des éléments donnant une plus grande mobilité à l'adjectif, comme sa combinaison avec l'adverbe *très*, interviennent pour que la position pré-nominale soit envisagée.

**Les classes lexicales basées sur des critères syntaxiques :** Pour terminer à propos des classes lexicales, nous présentons brièvement le cas des adjectifs indéfinis et des numéraux ordinaux. Ces deux classes sont un peu particulières dans le fait qu'elles partagent certaines propriétés avec les adjectifs qualificatifs et d'autres avec les déterminants. Elles se situent donc en marge de ce que l'on considère généralement comme des adjectifs. Toutefois, elles sont en général mentionnées dans les grammaires de référence à propos du placement et elles présentent les deux caractéristiques nécessaires pour appartenir à la classe adjectivale selon Goes (1999). Premièrement, les deux classes marquent l'accord en genre et en nombre avec le nom, propriété par ailleurs partagée avec le déterminant. Deuxièmement, bien que l'antéposition soit préférée, la postposition est possible. Comme le montrent les exemples (9) et (10), celle-ci n'aboutit pas nécessairement à un changement de sens, il n'est pas non plus nécessaire que d'autres facteurs particuliers interviennent en faveur de la postposition. Nous rajoutons un troisième critère, à savoir que ces deux classes peuvent apparaître en co-occurrence avec un déterminant dans les deux positions.

- (9) Ce document est donné dans **le tome deuxième/le deuxième tome**.<sup>8</sup>
- (10) Jouant avec **les âges différents/les différents âges**, ce qui aurait pu être un handicap devient un atout [...] (ER<sup>9</sup>)

Notons toutefois que la postposition d'un numéral donne une connotation sacrée au type d'ouvrage dont il est question alors que son antéposition est plus neutre de ce point de vue. Par ailleurs, nous verrons avec les données du corpus principal que nous exploitons dans ce travail qu'aucun membre de cette classe n'est attesté en postposition, que ce soit chez les enfants ou les adultes. Les adjectifs indéfinis montrent quant à eux des cas de postposition (7% des données adultes, et 1% des données enfantines).

#### 4.1.2 Les contraintes d'ordre sémantique

La sémantique de l'adjectif est la dimension qui a fait couler le plus d'encre concernant la question du placement de l'adjectif épithète (voir notamment Blinkenberg (1933); Borodina (1963); Weinrich (1966); Reiner (1968); Waugh (1977); Wilmet (1981); Larsson (1994); Garrigues (1997); Bouillon (1998); Venant (2007)).

L'observation générale est que les adjectifs n'ont pas le même sens (ou nuance de sens)

8. <http://www.abbaye-saint-benoit.ch/martyrs/martyrs0001.htm>

9. Corpus de *L'Est Républicain* disponible sur le site de l'ATILF : <http://www.cnrtl.fr/corpus/estrepublikain/>

en position pré- ou post-nominale. On peut voir un certain continuum entre les variations attestées. Certaines formes ont des acceptions si différentes qu'elles pourraient être vues comme deux formes homonymes. C'est par exemple le cas de *dernier* qui est synonyme de 'ultime' en antéposition (11-a) alors qu'il a une valeur déictique en postposition et est entendu comme 'précédent' (11-b) :

- (11) a. Tour de France : les scénarios pour **la dernière semaine**<sup>10</sup>  
 b. Rayan m'a dit que tu avais été malade **la semaine dernière**  
 (notre corpus, données de Guillaume)

D'autres formes ont aussi des sens très différents entre les deux positions mais on peut cette fois voir un lien global entre les deux acceptions qui fait que l'adjectif est à envisager comme un mot polysémique plutôt que comme deux adjectifs homonymes. L'adjectif *ancien* illustre ce cas : les deux sens ont en commun qu'ils renvoient au passé, mais l'antéposition conduit à une interprétation où l'entité désignée par le nom ne relève plus du concept dénoté par le nom et a fait l'objet d'une réaffectation (12-a), et la postposition à une interprétation où l'on envisage l'entité comme existant depuis longtemps (12-b).

- (12) a. Un incendie ravageait **l'ancienne ferme** du 70, rue [...] (ER)  
 b. [...] pour aménager **une ferme ancienne** au coeur du village [...] (ER)

Certains autres adjectifs peuvent avoir des acceptions ambiguës lorsqu'ils se combinent avec des noms particuliers. Par exemple, un adjectif comme *gros* peut avoir pour fonction sémantique d'intensifier le nom, notamment lorsque celui-ci renvoie à une aptitude ou une qualité attribuable à une personne, mais il peut aussi garder son sens premier 'qui a un volume supérieur à la norme'. Le changement de position permettrait alors de lever les ambiguïtés dans l'interprétation : l'antéposition serait réservée à l'intensification (13-a) et l'on se servirait de la postposition pour le sens dimensionnel (13-b).

- (13) a. Mon fils n'était pas **un gros mangeur** mais avait très vite faim<sup>11</sup>  
 b. Vaut mieux ça pour vous que si vous leur aviez dit qu'il y avait **un mangeur gros**<sup>12</sup>

Dans le même ordre d'idée, certains adjectifs (globalement les plus courants de la langue) ont une extension qui peut être très vaste, et donc relativement vague, ou réduite à un sens précis, généralement à caractère objectif. En antéposition le sens précis est englobé dans cette extension vague. La postposition permet alors de marquer un usage purement

10. <http://www.lefigaro.fr/cyclisme/2012/07/17/02007-20120717ARTSPO00451-quels-scenarios-pour-la-derniere-semaine.php>

11. [http://forum.infobebes.com/Mon-bebe/Allaitement-biberon-nutrition/gros-mangeur-sujet\\_116053\\_1.htm](http://forum.infobebes.com/Mon-bebe/Allaitement-biberon-nutrition/gros-mangeur-sujet_116053_1.htm)

12. <http://moto-gt.fr/forum/110404/automnale-limousin.html>

objectif de l'adjectif. L'exemple de *petit* est notoire de ce point de vue. Antéposé, il peut avoir toute une gamme de sens qui prennent pour origine le sens purement dimensionnel de l'adjectif : il peut par exemple servir de diminutif affectif (avoir froid aux *petits pieds*), renvoyer à la jeunesse (14-a), au caractère modeste (*petite entreprise*)... De même que pour *gros* dans l'exemple ci-dessus, la postposition permettrait alors de réduire le sens de l'adjectif pour ne garder que son acception purement dimensionnelle (14-b).

- (14) a. Et comme ce n'est plus un bébé, mais **un petit garçon** [...] <sup>13</sup>  
 b. elle est petite mais en fait ça l'embête pas parce qu'il y a **un garçon petit** et ils se sont bien trouvés. <sup>14</sup>

Enfin, pour un certain nombre d'adjectifs, le changement de position ne conduit pas à un réel changement de sens. Les divers travaux sus-mentionnés n'adoptent pas tout à fait les mêmes perspectives (sémantique-logique, sémantique-stylistique, sémantique-pragmatique...) mais on retrouve globalement le même ordre d'idée dans leurs propositions : l'antéposition permettrait de marquer une certaine emphase stylistique sur l'adjectif, d'exprimer une relation plus cohésive entre les deux mots en termes conceptuels (l'épithète de nature peut être vue comme un cas particulier de cette cohésion), ou encore de mettre en avant le caractère subjectif de la qualification. À l'inverse, la postposition serait plus neutre et objective, elle indiquerait aussi une indépendance plus importante entre le concept nominal et la propriété adjectivale. L'exemple en (15) rentre dans ce dernier cas.

- (15) a. [...] elles peigneraient **leurs longs cheveux** et tiendraient un miroir dans leur main. <sup>15</sup>  
 b. La chevelure de la femme **aux cheveux longs** rassemble en une surface continue l'arrière de sa tête [...] <sup>16</sup>

Les diverses approches peuvent être divisées en deux groupes dans la façon dont elles conçoivent la classe adjectivale à l'égard de la sémantique. Le premier groupe, typiquement représenté par les grammaires de référence, fait une distinction entre les adjectifs à changement de sens notoire et les adjectifs qui ne changent pas radicalement de sens. Par exemple, Arrivé *et al.* (1964) donnent la liste suivante pour les adjectifs à changement de sens notoire : *ancien, beau, bon, brave, certain, curieux, dernier, galant, gentil, gros, jeune, maigre, pauvre, petit, propre, sacré, triste, unique, vague, vilain*. En ce qui concerne le reste de la catégorie adjectivale, ils considèrent que le changement porte plutôt sur des nuances

13. <http://yolio.over-blog.com/article-a-18-mois-un-petit-petit-gar-on-blond-aux-boucles-d-amour-106463946.html>

14. <http://fr.answers.yahoo.com/question/index?qid=20120309091955AAKhfJ>

15. <http://awotheworld.free.fr/index2.php?rub=dossier/sirenes&p=index>

16. <http://perso.numericable.fr/cricordeau41/quatuor/analyse-du-verso-de-la-Venus-de-Lespugue.html>

plus ou moins importantes selon les adjectifs. En d'autres termes, la vaste majorité des adjectifs relèvent principalement du cas de figure représenté par l'exemple (15).

Le deuxième groupe, illustré par les travaux de Waugh (1977) ou encore Wilmet (1981), ne font pas de distinction entre les adjectifs et proposent un traitement unifié pour tous les cas de figures présentés ci-dessus. L'idée globalement retrouvée est que la différence entre antéposition et postposition réside dans la façon dont le sens de l'adjectif est mis en relation avec celui du nom. Dans le cas de l'antéposition, il y a une relation d'inclusion, c'est-à-dire que le sens de l'adjectif s'inscrit intégralement dans les limites du champ conceptuel du nom. Il perd donc son caractère propre et indépendant, d'où l'impression d'une cohésion plus importante entre les deux mots, ainsi que celle de désémantisation de l'adjectif. Dans le cas de la postposition, il y a plutôt une relation d'intersection. Le sens de l'ensemble  $N + Adj$  repose donc plutôt sur la combinaison des deux sens associés respectivement à chaque mot. Cela signifie que l'adjectif maintient son sens premier, c'est-à-dire celui qu'on lui attribue en isolation, mais aussi son caractère indépendant.

Quelle que soit l'approche adoptée parmi ces deux grands groupes, la distinction de sens permet de rendre compte d'un certain nombre de placements. En particulier, les adjectifs présentant des changements notoires généraux comme en (11) ou en (12) semblent bien avoir un sens attribué pour chacune des positions. Toutefois, à l'instar de Goes (1999); Noailly (1999), nous ne pouvons pas considérer que ces sens ont une relation exclusive avec la position de l'adjectif. Ces auteurs notent en effet que le sens de l'adjectif ne repose pas uniquement sur la façon dont il est agencé avec le nom, il est aussi dépendant du type de nom avec lequel il se combine. Noailly mentionne par exemple le fait qu'une séquence comme « ancienne tendresse » est tout à fait synonyme de « tendresse ancienne ». Goes ajoute quant à lui qu'une séquence comme « un ancien château » offre en fait les deux lectures : un bâtiment qui était un château mais a été réaffecté, ou un vieux château.

Nos données nous ont permis de faire des observations similaires en usage (Fox *et al.*, 2010), notamment à propos de la possibilité d'attribuer les deux sens à l'adjectif antéposé : le sens montré en (11-a) domine nettement les usages de *ancien* en antéposition (93%, sur environ 300 séquences analysées), toutefois nous retrouvons des cas où l'adjectif prend sans équivoque le sens de 'vieux' :

- (16) a. Elle écoute de la musique, en particulier **les anciennes chansons**, [...] (ER)  
 b. [...] refait, à la demande de clients, **les anciennes sacoches** de médecins, qu'il pique sur **une ancienne machine à coudre** Singer datant du début du siècle (ER)

- (17) Madeleine montre une carte postale à Philippe :  
 c'est **un ancien monument**  
 (corpus Léveillé, Suppes *et al.* (1973))

Nous n'avons en revanche trouvé aucun cas où l'acception habituelle de l'antéposition est attribuable à une séquence où *ancien* est postposé.

De même, les données du corpus des dialogues avec les enfants que nous étudions ici montrent que les deux sens de *dernier* (ant : 'ultime', post : 'précédent') sont chacun fortement liés à une position. Mais on retrouve là aussi des cas où le sens normalement associé à la postposition est attribué à une séquence où *dernier* est antéposé au nom. Nous n'avons en revanche pas de données d'usage avec le sens de 'ultime' en postposition.

(18) alors tu fais pas comme **la dernière fois** ?

L'exemple de ces deux adjectifs montre que l'antéposition ne peut pas nécessairement être réduite à l'un des deux sens, même s'il est vrai que l'un d'entre eux lui est fortement associé. Il semble en revanche bien plus difficile de considérer que la postposition permet les deux sens. Ceci suggère que la distinction de sens des adjectifs homonymes ou polysémiques pourrait être particulièrement pertinente pour exclure la possibilité que certains types de noms soient combinés avec l'adjectif postposé si ces caractéristiques se vérifient de façon générale. Pour les exemples particuliers que nous venons d'examiner, on pourrait proposer les restrictions suivantes : en postposition, *ancien* ne peut pas être combiné avec un nom renvoyant à un humain (\*un professeur ancien) et *dernier* n'admet que des noms permettant une interprétation temporelle (\*la poire dernière).

Par ailleurs, il semblerait que la distinction de position pour exprimer le sens premier de l'adjectif (exemples (13) et (14)) ne soit globalement pas attestée en usage. Il y a donc là une très grande différence entre ce que l'on peut proposer sur la base de l'introspection et ce que l'on peut voir des usages des locuteurs. Notons d'abord que nous avons beaucoup de mal à trouver les exemples correspondant à la postposition en (13) et (14). Par exemple, dans le cas de *gros*, il s'agit du seul exemple que nous avons trouvé qui n'était pas tiré d'un article linguistique en recherchant sur le web. D'autre part, nous avons examiné tous les cas de postposition de cet adjectif dans le corpus ER, qui est composé d'environ 150 000 000 de mots (environ 23 000 occ. totales, 900 post. pour l'adjectif *gros*). Hormis des séquences comme « des lettres grosses comme ça », où l'antéposition est interdite en raison du comparatif, les seuls cas de postposition attestés sont sur le modèle de la phrase (19), autrement dit dans une séquence idiomatique.

(19) S'il part, ce sera **le coeur gros**, mais l'ambition intacte (ER)

Ceci semble indiquer que les locuteurs ne ressentent pas la nécessité d'utiliser la position comme une ressource permettant de désambigüiser le sens de l'adjectif.

### 4.1.3 Les contraintes d'ordre syntaxique

Les contraintes d'ordre syntaxique font l'objet d'études approfondies dans les travaux de Forsgren (1978); Abeillé et Godard (1999) et dans une moindre mesure chez Gross (1986). Ces auteurs ont des approches et intérêts très différents concernant le phénomène. D'un côté, Forsgren et Gross étudient des constructions avec un certain degré de spécificité : par exemple, Forsgren envisage les différentes constructions syntaxiques comme des indices formels du caractère connu ou non du référent désigné par le nom. Il étudie donc (entre autres choses) la position de l'adjectif selon la nature spécifique du déterminant introduisant le SN. De l'autre côté, Abeillé et Godard cherchent à proposer un modèle de compétence général, c'est-à-dire qu'elles veulent identifier les contraintes catégoriques inhérentes au placement de l'adjectif. Elles se placent par conséquent à un niveau plus général et abstrait de la langue. Nous présentons ici les divers types de contraintes en allant du plus abstrait au plus spécifique.

**Les dépendants post-adjectivaux** En tant que tête de son syntagme, l'adjectif peut prendre des dépendants qui lui sont antéposés (des adverbes), ou postposés (des SP ou des complétives). La présence d'un dépendant post-adjectival contraint le SAdj à la postposition par rapport au nom. Ainsi, un adjectif prenant un complément (20-a) ou un modifieur syntagmatique (20-c) à sa droite, est systématiquement post-nominal, comme en atteste l'agrammaticalité de leur contre-partie antéposée :

- (20)
- a. les demandeurs d'emploi ayant une situation **comparable à la leur** (FTB)
  - b. \*une **comparable à la leur** situation
  - c. ce système **presque aussi vieux que la révolution industrielle** n'a pas que des défauts (FTB)
  - d. \*ce **presque aussi vieux que la révolution industrielle** système

Cette contrainte peut être qualifiée de catégorique puisque l'antéposition entraîne l'agrammaticalité de la phrase.

**La coordination** Abeillé et Godard (1999) notent dans leur article que la coordination ne peut pas être intégrée comme une contrainte dans leur modèle de compétence étant donné la possibilité de voir des structures coordonnées en antéposition (21-a), ou en postposition (21-b). Cependant, l'examen du FTB montre une forte préférence pour la postposition lorsqu'un adjectif est impliqué dans une structure de ce type (94.6%). Les données d'usage paraissent ainsi montrer que cette contrainte peut être pertinente au même titre que les contraintes d'ordre lexical, par exemple.

- (21) a. La fédération CGT des ports et docks, **unique et puissant** syndicat de la profession, appelle [...] (FTB)  
 b. soit détourner la vocation de la Sept - produire des contenus **originaux et forts** - en orientant ses crédits vers des frais de diffusion (FTB)

**L'adverbe pré-adjectival** Le dépendant antéposé à l'adjectif laisse plus de liberté que sa contre-partie postposée pour le placement de l'adjectif. Il est en effet possible de trouver des adverbes en antéposition et en postposition :

- (22) a. C'est donc avec une **très grande** impatience que [...] (FTB)  
 b. on observe un mouvement **très lent** des particuliers (FTB)

De même que les structures coordonnées, la présence d'un adverbe favorise la postposition de l'adjectif (75% dans le FTB). Néanmoins, comme le notent Abeillé et Godard (1999) et les grammaires de référence en général, n'importe quel type d'adverbe peut être combiné avec l'adjectif postposé au nom alors que l'adjectif antéposé n'est modifié que par un ensemble restreint d'adverbes, généralement courts. Les données du FTB confirment cette affirmation puisque seuls 11 adverbes différents sont attestés avec un adjectif pré-nominal : *encore, désormais, moins, peu, plus, si, tout, très, trop, bien, aussi*. Ces adverbes sont également retrouvés avec des adjectifs postposés, parmi 119 types différents. Ces éléments suggèrent que cette contrainte pourrait être catégorique pour un sous-ensemble important de la classe adverbiale, mais elle ne concerne pas tous les adverbes pouvant être combinés avec un adjectif.

Forsgren (1978); Gross (1986) notent par ailleurs qu'un adverbe comme *très* a en fait plutôt un rôle de libérateur de position, ce qui signifie qu'un adjectif préférant l'antéposition peut être postposé plus facilement, alors qu'un adjectif favorisant normalement la postposition devient un candidat potentiel pour l'antéposition. Ceci correspond aux données que nous avons présentées plus haut pour *beau* en (3-a), et pour *britannique* en (8).

En somme, les contraintes liées à la modification de l'adjectif par un adverbe sont différentes selon les adverbes impliqués. Il semble en outre que l'on ait une mixité entre le caractère général et le caractère spécifique de ces contraintes. Celle qui concerne les adverbes uniquement attestés avec des adjectifs post-nominaux est la plus générale puisqu'elle fonctionne de façon uniforme quel que soit l'adjectif et quel que soit l'adverbe, à condition que ce dernier n'appartienne pas au groupe restreint des adverbes pouvant apparaître avec un adjectif pré-nominal. La mobilité permise par *très* est beaucoup plus spécifique : elle implique un adverbe précis et tient compte des préférences de position de l'adjectif avec lequel cette forme est combinée. Autrement dit, cette contrainte relève d'une unité adverbiale particulière et est sensible à la forme spécifique de l'adjectif concerné. Elle paraît en revanche générale dans le fait qu'elle peut apparemment concerner n'importe

quel adjectif admettant la modification à l'aide de *très*.

**Les constructions syntaxiques étudiées par Forsgren (1978) :** Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de cette sous-section, Forsgren examine diverses constructions syntaxiques avec l'idée directrice que celles-ci reflètent formellement le caractère connu ou non du référent. Plus précisément, il prend comme point de départ la notion d'assiette de Damourette et Pichon (1946), qui renvoie au type d'actualisation du SN en fonction du déterminant introducteur.

Son étude ayant pour objectif de dégager des normes d'usage à cet égard, il se place naturellement dans une approche de corpus, avec des données issues d'un journal. Il examine la part générale d'antéposition/postposition des adjectifs en fonction d'un déterminant donné, par exemple *un*, mais les constructions qu'il étudie sont aussi envisagées avec un biais sur le déterminant dans le sens bayésien du terme, c'est-à-dire en utilisant des probabilités conditionnelles. Il se demande par exemple quelle est la préférence de placement de l'adjectif lorsque le SN est en fonction sujet, compte tenu du fait qu'il est introduit par *un*.

De nombreuses constructions sont analysées par Forsgren. Nous ne présentons ici que les résultats les plus notoires :

- Les déterminants définis (article, démonstratif, possessif) tendent à favoriser l'antéposition quelle que soit la fonction syntaxique du SN. Cette préférence est toutefois relativement faible, en particulier avec les démonstratifs. À l'inverse, elle est la plus forte avec les possessifs.
- Les déterminants indéfinis (article, numéraux cardinaux, indéfinis, négation en *pas de*) favorisent globalement la postposition. En ce qui concerne les déterminants autres que l'article, cette préférence est très marquée quelle que soit la fonction. Pour *un*, le paysage est moins net : la fonction sujet favorise l'antéposition alors que les autres fonctions marquent une préférence pour la postposition.

Il est à noter que certaines des observations faites par Forsgren (1978) sont contredites par les données du FTB (Thuilier *et al.*, 2012). Dans ce corpus, les déterminants définis favorisent légèrement la postposition de façon générale, soit la position alternative à celle préférée dans les données de Forsgren. En outre, lorsque l'on examine la répartition en position des adjectifs selon les différents types de déterminants définis, nous constatons des différences assez importantes qui ne sont pas observées chez Forsgren : dans le FTB, l'antéposition est fortement favorisée avec les démonstratifs, et dans une moindre mesure avec les possessifs. Les articles définis montrent quant à eux une préférence pour la postposition.

La différence de comportement observée dans les deux corpus pose ainsi la question de la possibilité de généraliser les résultats de Forsgren, ou les nôtres, à d'autres données. Ceci est d'autant plus marquant dans la mesure où nos données proviennent de textes relevant



du même genre. En effet, les deux corpus sont issus d'articles du journal *Le Monde*. On peut ainsi se demander si le type de déterminant introduisant le SN a réellement un impact sur le placement de l'adjectif au niveau général sur la catégorie. Ceci n'exclue pas pour autant que la contrainte puisse jouer un rôle pour certains adjectifs spécifiques. Par exemple, il semblerait que la co-occurrence de l'adjectif *différent* en antéposition avec un article indéfini est difficilement acceptable (23) alors qu'elle est tout à fait possible avec un article défini (24) :

- (23) a. Pierre Mansuy a eu diverses responsabilités à **des degrés différents** dans les associations de la commune. (ER)  
 b. ?\***des différents degrés**  
 c. ??**de différents degrés**  
 d. **différents degrés**
- (24) Dans la gamme tonale, **les différents degrés** sont organisés [...] <sup>17</sup>

#### 4.1.4 La fréquence de l'adjectif

Les grammaires de référence indiquent globalement que l'antéposition est la place attirée d'un groupe relativement restreint composé des adjectifs les plus courants du français : *bon, mauvais, grand, petit, beau, meilleur, jeune, vieux, nouveau, cher, joli, vilain, gros, long, large, haut, bas, vrai, faux...* Ces adjectifs ne sont pas homogènes du point de vue de leur sémantique lexicale, ils ne présentent pas non plus de particularités morphologiques ou syntaxiques qui pourraient les différencier d'autres adjectifs. Il semble donc que ce soit leur caractère courant qui les regroupe et explique leur antéposition.

Plusieurs observations sur corpus confortent l'idée de l'impact de la fréquence sur la position de l'adjectif. D'abord, Wilmet (1981) observe une corrélation importante entre taux d'antéposition/postposition et fréquence de l'adjectif : il constate que la préférence générale (pour la postposition) bascule vers l'antéposition si l'on restreint l'observation aux adjectifs ayant une fréquence supérieure ou égale à 25 occurrences (53% de cas d'antéposition), et que plus on remonte dans l'échelle de fréquence, plus le taux d'antéposition augmente. Les 6 adjectifs les plus fréquents de son corpus favorisent l'antéposition de façon écrasante, avec 95% de leurs occurrences en position pré-nominale. À l'inverse, le taux de postposition est nettement plus conséquent dans le groupe des adjectifs dont la fréquence est inférieure à 25 occurrences, avec un peu moins de 90% des données. Outre cette corrélation, Wilmet note que 20 des 25 adjectifs les plus fréquents favorisent individuellement l'antéposition. Il constate d'autre part qu'aucune caractéristique linguistique ne permet de regrouper les adjectifs les plus fréquents de son corpus, et confirme donc ce que l'on observe de la liste ci-dessus.

17. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Degré\\_musique](http://fr.wikipedia.org/wiki/Degré_musique)

Ensuite, Jolivet (1980) mentionne le fait que les adjectifs épithètes sont nettement moins employés à l'oral comparativement à l'écrit, en termes d'occurrences, mais aussi et surtout en termes de diversité des types. Or, il note que l'on utilise en premier lieu les adjectifs listés ci-dessus, ce qui conduit généralement à un rapport antéposition/postposition inverse à l'oral, autrement dit à une préférence globale pour l'antéposition. Ceci est tout à fait vérifié dans le corpus principal du présent travail : les adjectifs employés sont globalement très courants et nous avons aux alentours de 80% d'antéposition générale. Jolivet constate également que plus l'usage des adjectifs est diversifié, plus le rapport antéposition/postposition tend à s'équilibrer au niveau des occurrences générales. En d'autres termes, moins on se limite à l'utilisation des adjectifs courants, plus l'on observe de cas de postposition. Manguin (2004) fait un constat analogue à partir du corpus Frantext. Il observe des rapports antéposition/postposition très différents selon le type de texte : les oeuvres de théâtre, qui se rapprochent le plus de l'oral, montrent une légère préférence globale pour l'antéposition (53%), les romans marquent la préférence inverse (55% de postposition), et les textes comme les essais ou les traités présentent une préférence bien plus importante pour la postposition (72%). Comme Jolivet, il attribue cette différence au type des adjectifs rencontrés : les textes de théâtre comportent beaucoup plus d'adjectifs courants que les essais et traités, qui par leur caractère spécialisé sont plus propices à l'utilisation d'adjectifs techniques, autrement dit des adjectifs plus rares de façon générale.

La convergence des observations de ces travaux semble bien confirmer le rôle du caractère courant ou non de l'adjectif dans son placement. Toutefois, comme le suggère le constat de Wilmet (1981) à propos des 25 adjectifs les plus fréquents, ce n'est pas parce qu'un adjectif est courant qu'il favorise nécessairement l'antéposition, c'est plutôt parce qu'il est couramment attesté en antéposition qu'il est plus propice à l'antéposition. Par exemple, dans les données de Wilmet (1981), *blanc* est plus fréquent que *gros*. Si l'on s'en tient à la corrélation générale observée entre la fréquence et la position, on s'attendrait à voir le premier adjectif en antéposition de façon plus fréquente. Or, ce n'est pas ce que l'on attend si l'on s'appuie sur d'autres connaissances que l'on a de l'adjectif, à savoir son appartenance à la classe de la couleur, qui est particulièrement résistante à l'antéposition, et ce n'est bien sûr pas ce que l'on observe. Au contraire, *blanc* ne présente que 9 occurrences pré-nominales sur 350 alors que *gros* montre une répartition inversée avec 232/249 occurrences en antéposition. De même, l'adjectif le plus fréquent dans le FTB, *français*, n'est attesté que postposé au nom, ce qui est parfaitement attendu étant donné son appartenance à la classe des adjectifs de nationalité. Autrement dit, la fréquence ne permet pas de prédire seule de la position d'un adjectif, il faut également tenir compte de ses propres préférences pour une position. Il semble en revanche que les adjectifs dont la position attitrée est l'antéposition font globalement partie des plus fréquents.

### 4.1.5 La longueur

Nous retrouvons la contrainte de la longueur dans les travaux de Glatigny (1965); Forsgren (1978); Wilmet (1981), ainsi que dans des grammaires comme Grevisse et Goosse (2007). Elle est envisagée de deux façons. Chez Wilmet et dans *Le bon Usage*, la question est abordée en termes absolus : les adjectifs courts (monosyllabiques) sont antéposés. Chez Glatigny, elle est présentée en termes relatifs : dans une combinaison  $N + Adj$ , le mot le plus court précède le plus long. Forsgren examine ses données en tenant compte des deux perspectives.

Notons par ailleurs que la contrainte de longueur est un facteur régulièrement observé dans divers phénomènes d'alternance dans d'autres langues que le français. Elle a été identifiée comme jouant un rôle dans des alternances de mots (Cooper et Ross, 1975; Pinker et Birdsong, 1979; Benor et Levy, 2006) ou encore dans des alternances de constituants (Hawkins, 2000; Rosenbach, 2005; Bresnan *et al.*, 2007; Wasow, 2002). Le principe rencontré dans la littérature est toujours le même : *court en premier* (termes absolus) et *court avant long* (termes relatifs), et semble lié à des questions de traitement cognitif. L'idée qui sous-tend ce principe est qu'il est moins coûteux d'avoir l'élément le plus court en premier parce que l'effort de production et de reconnaissance est moindre. Cela peut s'expliquer par le fait que la longueur est corrélée positivement à la complexité, que ce soit en termes articulatoires ou combinatoires. Lorsqu'on considère l'ordre relatif entre deux mots, la longueur peut avoir un impact sur la reconnaissance des phonèmes et de leur agencement en mots (Cutler et Cooper, 1978; Pinker et Birdsong, 1979). Pour l'ordre entre deux syntagmes, la longueur agit sur la reconnaissance de l'organisation du constituant dominant immédiatement les deux syntagmes en question (Wasow 2002; Hawkins 2004 par exemple).

Les données sur corpus indiquent que la longueur peut constituer un bon prédicteur de la position de l'adjectif. Les observations de Forsgren (1978) et les nôtres dans le FTB sont très semblables. En termes absolus, les monosyllabiques ont une répartition inverse aux adjectifs à 2 syllabes ou plus et montrent une préférence très importante pour l'antéposition. On constate en outre que plus le nombre de syllabes augmente, plus la postposition est favorisée. Le tableau 4.1 illustre ce fonctionnement avec les données du FTB.

De même, le rapport de longueur entre le nom et l'adjectif montre bien que le rapport *court < long* augmente les chances d'antéposition de l'adjectif lorsqu'il est le mot le plus court. Inversement, il a plus de chances d'être postposé quand le nom est plus court. Les données du FTB indiquent par ailleurs que lorsque la longueur est identique entre les deux mots, la répartition antéposition/postposition est très proche de la répartition globale des adjectifs (préférence globale pour la postposition : 71.4%). Autrement dit, lorsque les deux

	Syll < 2	Syll = 2	Syll > 2
<b>Ant.</b>	1777 73.4%	1897 37.4%	553 7.6%
<b>Post.</b>	644 26.6%	3175 62.6%	6758 92.4%
<b>Total</b>	2421 100%	5072 100%	7311 100%

TABLE 4.1 – Position de l’adjectif en fonction de sa longueur - FTB

mots sont de même longueur, la contrainte n’a pas d’impact sur le placement de l’adjectif, ce qui est tout à fait attendu en théorie (Tableau 4.2).

	Adj < N	Adj = N	Adj > N
<b>Ant.</b>	2500 44.8%	850 26.3%	877 14.6%
<b>Post.</b>	3075 55.2%	2377 73.7%	5125 85.4%
<b>Total</b>	5575 100%	3227 100%	6002 100%

TABLE 4.2 – Position de l’adjectif en fonction de sa longueur relative au nom - FTB

Bien que la longueur paraissent bien rendre compte de la position de l’adjectif, il est à noter qu’il est très difficile de déterminer son influence de façon individuelle en raison de son interaction apparente avec d’autres aspects liés au placement de l’adjectif. Dans ce qui suit, nous proposons d’examiner deux cas particuliers : la corrélation potentielle entre la fréquence et la longueur absolue, et l’interaction entre la longueur relative et d’autres phénomènes liés à la combinaison du nom et de l’adjectif.

**Le principe du moindre effort de Zipf (1935) :** Wilmet constate que le rapport entre longueur et fréquence et celui entre antéposition et fréquence est le même dans ses données. Nous avons vu dans la sous-section précédente que plus on remonte dans le rang de fréquence, plus le taux d’antéposition est conséquent. De même, il note que 58 des 100 adjectifs les plus fréquents sont monosyllabiques et l’on va jusqu’à 9 sur les 10 premiers adjectifs. Il pose ainsi la question de la corrélation entre fréquence et longueur. Cette observation n’est pas propre à la question des adjectifs, elle a déjà été observée par Zipf (1932) : plus un mot est fréquent, plus il est court, et, plus un mot est complexe du point de vue phonétique (difficulté de prononciation), plus il est rare en discours. Zipf y voit la traduction d’une propriété universelle du comportement, ce qui le conduit à proposer le *principe du moindre effort*, qui selon lui gouverne notre comportement en tant qu’individus mais aussi en tant qu’espèce : les mots les plus fréquents sont les plus courts car ils ont

fait l'objet de réductions phonologiques au fil du temps pour en faciliter l'articulation (par exemple, cinématographe est devenu cinéma puis ciné, voir aussi Dressler (1985); Fenk-Oczlon (1989); Bybee et McClelland (2005) pour des constats similaires dans d'autres domaines de la linguistique), les mots les plus fréquents ont aussi tendance à rassembler une multitude de significations. Autrement dit, les mots fréquents ont tendance à être courts et de sens vague. Or, lorsque nous examinons les adjectifs que nous avons listés dans la section consacrée à la fréquence, nous pouvons voir que ces adjectifs réunissent ces trois caractéristiques : aucun n'excède une longueur de deux syllabes, ils ont tous des sens relativement vagues, et comme nous l'avons vu, ils sont très courants. Il semble ainsi que les trois facteurs sont susceptibles de jouer un rôle conjoint dans le placement de ces adjectifs.

**L'interaction de la longueur avec d'autres phénomènes linguistiques :** Envisager la contrainte de longueur en termes relatifs signifie que l'ordre de la séquence dépend non seulement de l'adjectif spécifique employé, mais aussi du nom particulier avec lequel il se combine. Or, le français est connu pour les phénomènes de Sandhi tels que la liaison et l'enchaînement qui peuvent avoir lieu entre ces deux mots (Dubois, 1965). Ces phénomènes ont pour conséquence une resyllabation entre la dernière consonne du premier mot et la voyelle du second lorsque les conditions sont réunies. À notre connaissance, il n'existe aucune étude permettant de déterminer si ces phénomènes ont un rôle ou non dans la question du placement de l'adjectif épithète. Il semble néanmoins que leur manifestation pose un problème de perception de ces mots, et dans la façon dont on peut attribuer une longueur aux deux mots dans la mesure où une syllabe de la séquence concerne les deux mots en même temps.

Par ailleurs, la longueur relative est envisagée par Glatigny (1965) et Forsgren (1978) lorsque l'adjectif est seul. On peut toutefois penser que si les locuteurs prennent en compte ce genre de facteur, ils ne se limitent pas à l'adjectif lorsque celui-ci est accompagné d'un dépendant, comme par exemple un adverbe. La prise en compte d'autres éléments au sein du SN est d'ailleurs envisagée pour d'autres types de combinaisons. Par exemple, Grevisse et Goosse (2007) notent que les noms monosyllabiques tendent à précéder l'adjectif, y compris lorsque l'adjectif est lui-même monosyllabique :

- (25) a. ?? un frais vent / un vent frais  
 b. un frais parfum / un parfum frais

Mais lorsqu'un autre élément modifie le nom en postposition, l'antéposition est permise, voire préférée pour des raisons d'équilibre rythmique au sein du SN :

- (26) un frais vent d'automne / un vent frais d'automne

Or la présence d'un adverbe augmente nécessairement le nombre de syllabes du groupe adjectival. Rappelons que seuls des adverbes courts comme *tout*, *très*, *si* sont décrits comme étant compatibles avec l'antéposition de l'adjectif. Les adverbes plus longs imposeraient quant à eux la postposition. Il semble donc que ces deux facteurs sont liés : il est possible qu'un SAdj contenant un adverbe court reste moins long que le nom, cette possibilité est en revanche très réduite lorsque l'adverbe est long. Ainsi, comme nous l'avons vu avec la fréquence, il apparaît que les deux contraintes sont à envisager conjointement pour déterminer la position de l'adjectif.

#### 4.1.6 Bilan

Pour synthétiser ce que nous venons de voir à travers la présentation de ces contraintes, nous pouvons dire qu'elles diffèrent en nature par de nombreux aspects :

- les domaines dont elles relèvent sont très variés : syntaxe, sémantique, morphologie...
- certaines contraintes se rapportent aux adjectifs de façon générale, comme la coordination, alors que d'autres les touchent de façon spécifique. C'est par exemple le cas de la fréquence dont la valeur est propre à chaque unité.
- les différentes contraintes ne sont pas pertinentes de la même manière à travers la catégorie adjectivale : par exemple, la fréquence et la longueur concernent obligatoirement chaque membre de la catégorie, les contraintes d'ordre syntaxique sont aussi susceptibles d'impliquer n'importe quel adjectif mais elles ne sont pas toujours effectives, enfin l'appartenance à une classe lexicale restreint de fait le champ d'applicabilité de la contrainte à un sous-ensemble de la catégorie.
- les contraintes se distinguent par leur caractère inhérent ou non pour un adjectif donné : l'appartenance à une classe lexicale particulière ne change pas d'un emploi de l'adjectif à un autre. En revanche, son sémantisme ou encore la structure dans laquelle il apparaît dépendent de l'usage particulier dans lequel il est instancié.

D'autre part, on observe que les contraintes se distribuent sur un continuum dans leur fonctionnement. Les deux extrêmes de ce continuum sont d'un côté une contrainte qui interdit catégoriquement l'utilisation d'une position particulière : présence d'un dépendant post-adjectival, et de l'autre une contrainte qui permet que l'adjectif soit placé indifféremment avant ou après le nom : présence de *très*. Entre les deux, nous avons la majorité des contraintes qui favorisent une position particulière. Ces préférences sont parfois très fortes : appartenance à la classe de la couleur, dans d'autres cas il est plus facile d'aller à leur rencontre, comme nous l'avons vu pour les adjectifs issus d'autres parties du discours. Or, nous avons vu tout au long de cette présentation que ces contraintes interagissent entre elles. Le cas le plus simple est celui où une contrainte catégorique intervient dans la mesure où elle l'emporte sur n'importe quelle autre contrainte, que sa préférence soit forte ou non. En revanche, lorsque les contraintes en jeu sont toutes d'ordre préférentiel, la

contribution de chacune est à pondérer en rapport avec les autres, et selon les différentes contraintes en jeu, leur apport n'aura nécessairement pas le même impact.

## 4.2 Le placement du point de vue du locuteur

La présentation que nous avons faite dans la section précédente prenait comme point de départ les possibilités et les contraintes liées à la langue en tant que système. Les éléments d'usage que nous y avons intégrés avaient seulement pour but de déterminer si ces contraintes y sont retrouvées et dans quelles dispositions.

Dans le reste de ce chapitre, nous proposons de nous centrer plus particulièrement sur le locuteur. Nous abordons dans cette section deux aspects différents concernant les locuteurs (adultes) du français en général. Dans la sous-section 4.2.1, nous cherchons à caractériser le type de connaissance linguistique que l'on peut attribuer aux locuteurs pour le phénomène du placement de l'adjectif épithète. Nous montrons qu'une approche générative, c'est-à-dire qui distingue la compétence de la performance et qui conçoit la compétence en termes catégoriques, ne permet pas de rendre compte pleinement de cette connaissance et qu'une perspective qui tient compte de l'usage semble bien plus appropriée. La section 4.2.2 est consacrée à l'examen des pratiques effectives des locuteurs quant au phénomène par le biais de la présentation de l'étude sur corpus que nous avons menée en collaboration avec Juliette Thuilier et Benoît Crabbé.

### 4.2.1 Les connaissances du placement de l'adjectif chez les adultes

D'après ce que nous avons vu avec la description des contraintes ci-dessus, très peu d'affirmations catégoriques peuvent être faites à propos du placement de l'adjectif épithète. La première est que nous devons admettre que tout adjectif est susceptible d'alterner en position, comme cela a été avancé par Wagner et Pinchon (1962). La contrainte de la postposition d'un adjectif avec un dépendant post-adjectival est la seconde. Rappelons cependant que notre étude des contraintes n'est pas exhaustive. Nous n'excluons donc pas la possibilité que d'autres contraintes catégoriques existent. Nous avons toutefois pu mettre en lumière le fait que la majorité sont d'ordre préférentiel.

Dans la perspective d'une formalisation de la connaissance de la question du placement de l'adjectif chez les locuteurs dans un cadre génératif, ces deux affirmations impliquent l'existence de très peu de règles ou contraintes dans la composante grammaticale de la connaissance linguistique. Nous pouvons en proposer trois :

- le nom peut être modifié par un SAdj qui lui est antéposé
- le nom peut être modifié par un SAdj qui lui est postposé
- lorsque le nom est modifié par un SAdj qui comporte un dépendant post-adjectival, le SAdj est postposé

Les autres contraintes qui peuvent être liées à la façon dont l'adjectif (ou le SAdj) se combine avec le nom sont préférentielles, qu'elles soient d'ordre syntaxique, sémantique ou encore qu'elles relèvent de la longueur en termes relatifs. Elles ne peuvent donc pas faire l'objet d'une formalisation dans la grammaire.

En ce qui concerne les informations que l'on peut intégrer dans le lexique, il a été proposé, notamment par Abeillé et Godard (1999); Knittel (2005), que certaines classes d'adjectifs comportent dans leur entrée un trait indiquant leur placement. Par exemple, les adjectifs indéfinis et intensionnels sont lexicalement spécifiés comme étant antéposés, les adjectifs que Abeillé et Godard appellent intersectifs classifiants selon la nomenclature de Kamp (1975) portent le trait postposé (couleur, forme, adjectifs techniques...). Enfin, les adjectifs intersectifs non classifiants sont ceux qui alternent, ils sont par conséquent indéterminés quant à leur position dans leur entrée lexicale. Nous avons vu dans le chapitre précédent que les approches génératives postulent le *principe de projection* lors de l'appariement entre le lexique et la structure syntaxique : les informations de l'entrée lexicale de l'unité doivent être retrouvées sur la structure syntaxique. Cela signifie que les adjectifs portant une information spécifiée dans le lexique ne peuvent être instanciés que dans des structures ordonnées où l'adjectif est pré-nominal lorsqu'il porte le trait d'antéposition, et où il est post-nominal quand il est marqué pour la postposition. La seule possibilité pour qu'ils apparaissent dans l'autre position est que les règles de la grammaire outrepassent cette information et imposent d'aller à l'encontre de la position par défaut de l'entité lexicale. Or, nous trouvons toujours des cas parfaitement acceptables où la position alternative est choisie sans que l'une des règles de la grammaire puisse être considérée comme la cause de cet ordre (nous rappelons que le premier ordre donné est celui qui est attesté) :

- (27) a. il leur donne une signification nouvelle, **une histoire autre/une autre histoire**<sup>18</sup>  
 b. [...] gérer **les applications futures/les futures applications** en temps réel de l'Internet des objets<sup>19</sup>  
 c. [...] un fleuve qui sait se mettre subitement dans **une noire colère/une colère noire**<sup>20</sup>  
 d. La première infrastructure à être inaugurée a été le boulevard qui quitte **la circulaire route de Pô/la route circulaire de Pô** et qui [...] <sup>21</sup>

L'exemple (27) montre des cas de postposition d'un adjectif indéfini (27-a) et d'un intensionnel (27-b), supposés n'admettre que l'antéposition, et l'antéposition d'un adjectif de couleur (27-c) et d'un adjectif de forme (27-d), qui ne permettraient que la postposi-

18. [www.erudit.org/culture/liberte1026896/liberte1038944/32638ac.pdf](http://www.erudit.org/culture/liberte1026896/liberte1038944/32638ac.pdf)

19. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:077:0060:0063:FR:PDF>

20. [blog.bebook.fr/debernet/index.php/post/1969/12/31/la-pirogue](http://blog.bebook.fr/debernet/index.php/post/1969/12/31/la-pirogue)

21. [http://www.lefaso.net/spip.php?page=impression&id\\_article=7576](http://www.lefaso.net/spip.php?page=impression&id_article=7576)



tion. Dans les deux cas, les deux ordres semblent parfaitement acceptables. Nous voyons d'autre part que l'adjectif est la seule composante du SAdj, et, bien que les deux ordres peuvent exprimer des nuances de sens différentes, la sémantique de l'adjectif ne change pas en termes véri-conditionnels. Autrement dit, aucune règle de la grammaire ne permet d'expliquer pourquoi la position alternative est possible.

Il apparaît ainsi qu'un traitement lexicaliste du type de celui proposé par Abeillé et Godard (1999); Knittel (2005) est trop restrictif puisqu'il prédit l'agrammaticalité des exemples en (27). Par conséquent, une approche qui cherche à rendre compte de la connaissance des locuteurs du français en termes catégoriques ne peut pas intégrer d'informations sur la position de l'adjectif dans le lexique. Elle doit se limiter aux contraintes que nous avons formulées ci-dessus au niveau de la grammaire. En d'autres termes, ce type d'approche doit considérer que les locuteurs ont connaissance du fait que tous les adjectifs sont *a priori* susceptibles d'alterner en position, et que cette possibilité n'est invalidée que dans le cas de la présence d'un dépendant post-adjectival.

À notre connaissance, il n'existe pas de travaux expérimentaux qui permettent de déterminer si l'on peut attribuer avec certitude une telle connaissance aux locuteurs du français. On trouve cependant un certain nombre d'indices culturels qui suggèrent qu'elle existe bien. Nous avons par exemple l'expression idiomatique « c'est blanc bonnet et bonnet blanc », ou sa variante belge « c'est chou vert et vert chou », qui sont employées pour moquer le fait que deux choses présentées sous des apparences distinctes sont en réalité identiques. Or, l'effet de ces expressions repose précisément sur l'agencement linéaire entre le nom et l'adjectif. Nous pouvons ainsi penser qu'elles témoignent du fait que la possibilité d'alternance est une connaissance linguistique suffisamment ancrée pour être cristallisée dans des expressions idiomatiques. D'autre part, il est intéressant de noter que deux communautés francophones distinctes ont utilisé des procédés identiques avec des mots différents pour exprimer la même idée.

Par ailleurs, c'est un fait bien connu que des ordres qui ne sont en général pas utilisés ou qui sont difficilement acceptés dans certains genres de discours, comme par exemple les conversations courantes ou des écrits à caractère technique, le sont beaucoup plus aisément dès lors qu'ils apparaissent dans des textes littéraires :

- (28) a. Elles (les gouttes d'eau) ne se séparent point, elles ne vont pas à l'aventure pendant la **rapide traversée**, mais chacune tenant à sa place, attire à elle celle qui la suit ...  
(Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*)
- b. Qu'il soit dans ton repos, qu'il soit dans tes orages,  
Beau lac, et dans l'aspect de **tes rians coteaux**,  
Et dans **ces noirs sapins**, et dans ces rocs sauvages

Qui pendent sur tes eaux.

(Alphonse de Lamartine, « Le lac », *Les méditations poétiques*)

- c. Monceau un petit lot favorisé de candidats voyageurs aux **moites confins** de la dissolution sudoripare.

(Raymond Queneau, *Exercices de Style*)

- d. [...] d'un bon pied pendait sur son menton **son inférieure lèvre**.

(Boris Vian, *Conte de fée à l'usage des moyennes personnes*)

- e. [...] à ce bruit s'ajoutais **le métallique cliquetis** des plats à barbe en cuivre grelottant [...]

(Alfred Vallette, *Monsieur Babylas*, feuilleton du Scapin)

On peut bien sûr considérer que ces exemples sont le résultat d'un choix conscient et délibéré des auteurs qui transgressent en quelques sortes les contraintes de leur langue à des fins stylistiques. L'exemple en (28-d) de Boris Vian est particulièrement notoire de ce point de vue. Néanmoins, toutes les transgressions ne sont pas permises en littérature. Il est par exemple impossible de jouer de la même façon avec l'ordre entre le déterminant et le nom. L'agencement entre ces deux mots est toujours le même quel que soit le genre de texte envisagé : le déterminant précède systématiquement le nom. On peut d'ailleurs penser qu'un locuteur serait très surpris de rencontrer l'ordre inverse, voire dans l'impossibilité d'interpréter une telle séquence (\*... pendait sur menton son ...) alors que ce type de procédé est tout à fait admis avec l'adjectif. En d'autres termes, il semble que lorsque l'ordre est agrammatical, il n'est simplement pas attesté, et aucun genre de discours n'y fait exception. Il apparaît ainsi que les ordres non conventionnels entre un nom et son épithète dans les textes littéraires provoquent un effet particulier non pas parce que ces auteurs transgressent les règles de la langue, mais plutôt parce qu'ils jouent avec les possibilités de la langue en se plaçant à la fois dans le domaine de ce qui est permis par la langue et dans celui du non habituel.

Là encore, on peut trouver des éléments culturels indiquant que l'inversion d'ordre entre le nom et l'adjectif pour des raisons stylistiques est assez communément admise. Ce procédé est notamment exploité à des fins humoristiques par Alexandre Astier dans la série *Kaamelott*, qui parodie la légende du roi Arthur :

- (29) Arthur : Ils peuvent pas s'empêcher de foutre des épithètes à tout ce qui bouge ces poètes !

Même à ce qui bouge pas : la fleur goguenarde, l'abeille malicieuse, le roseau pliable, l'ourson rabat-joie

Et même des fois ils le mettent avant le mot comme ça ça fait genre : le gai souriceau, le prompt madrigal, la frisetée moustache

...

est-ce que je vous dis moi : « passez moi la blanche sauce » ? non !

est-ce que je vous dis : « tiens c'est bon ça c'est quoi ? de la hachée viande et des secs raisins »

Guenièvre : Mais vous ne comprenez rien à rien c'est une licence poétique !

(*Kaamelott*, Livre II, « Le poème »)

Si l'on s'appuie sur les différents exemples ci-dessus, il semble bien que l'on peut considérer que les locuteurs du français ont la connaissance des possibilités d'alternance pour les adjectifs de façon générale. Toutefois, ces exemples indiquent aussi la connaissance d'un ordre conventionnel entre le nom et l'adjectif. L'exemple du roi Arthur avec la séquence « la blanche sauce » témoigne notamment du fait que ces ordres ne sont pas nécessairement admis dans toutes les situations et que l'on fait clairement la distinction entre ce qui est permis par la « licence poétique » d'un côté, et les usages courants de l'autre. Ceci n'invalide pas en soi une approche générative du phénomène puisque que l'on pourrait considérer que les deux types de connaissances relèvent de dimensions séparées de la langue : l'alternance en compétence et les distinctions d'usage selon le type de discours en performance. L'exemple tend cependant à montrer que cette séparation entre compétence et performance n'est pas faite de la part des locuteurs. Les deux sont envisagées sur le même plan et contribuent tout autant à déterminer si un locuteur natif d'une langue peut produire une séquence particulière ou non. Si nous reprenons l'exemple de « passez moi la blanche sauce », le locuteur natif du français saura interpréter le sens de la phrase et pourra reconnaître qu'il est possible d'avoir *blanc* en antéposition dans certaines conditions particulières. Mais il est peu probable que lui-même choisisse cet ordre dans ce type de production. D'autre part, il n'est pas certain qu'un locuteur fasse une distinction dans ses jugements entre cette phrase et une séquence comme « moi vouloir ça » qui est clairement agrammaticale.

Par ailleurs, si l'on trouve des indices culturels d'une connaissance de l'alternance, nous en trouvons aussi qui montrent que les locuteurs ont des préférences de placement très marquées pour certains adjectifs et que celles-ci font partie de leur savoir linguistique. Ceci est notamment retrouvé dans la bande dessinée *Astérix chez les Bretons* de Goscinny et Uderzo. Dans ce volume, Astérix et Obélix partent en Grande-Bretagne pour une mission. Pour marquer la différence de langues entre les Bretons et les Gaulois, les auteurs jouent sur la traduction littérale et font utiliser aux Bretons des structures et expressions idiomatiques de l'anglais avec des mots du français. En particulier, ils n'emploient que l'antéposition pour placer leurs épithètes. Obélix remarque cette inversion par rapport à sa propre langue et décide d'adopter les usages locaux. Ceci le conduit à produire des séquences comme « des romaines patrouilles », « de la magique potion », mais il fait de l'hypercorrection et choisit une stratégie d'inversion, y compris avec les adjectifs normalement antéposés qui restent tels quels chez les Bretons :

- (30) a. vous avez vu **mon chien petit** ?  
 b. je commençais à avoir **un appétit gros**.

Ici, les auteurs ne placent pas Obélix dans une situation où il va à l'encontre de ses préférences dans sa langue, il lui font adopter une démarche analogue à quelqu'un qui apprend une langue seconde et compare le fonctionnement de cette nouvelle langue avec la sienne. Autrement dit, les inversions en (30) sont le résultat d'une traduction d'un code à un autre, ce qui signifie qu'ils attribuent à la langue française un fonctionnement où l'antéposition est la position par défaut de certains adjectifs particuliers, et la postposition la place attribuée pour d'autres, même si, comme nous l'avons vu, elles ne sont pas catégoriques.

Enfin, bien que l'on puisse considérer que tout adjectif est susceptible d'alterner en position, on peut trouver des combinaisons particulières qui ne sont pas attestées et qui sont catégoriquement rejetées pour différentes raisons, mais toujours à cause du contexte spécifique dans lequel l'adjectif est instancié. Les exemples (31) à (35) montrent divers cas de figures possibles.

- (31) a. **L'ancien gouvernement**/\***Le gouvernement ancien** avait programmé[...] <sup>22</sup>  
 b. Comme **le peuple ancien**/l'**ancien peuple**, le peuple actuel de Rome est prompt encore [...] (M Valéry, *Voyages historiques et littéraires en Italie*)
- (32) Les Mongols sont **un peuple ancien**/un **ancien peuple** <sup>23</sup>

L'exemple (31) montre deux SN de constitution syntaxique identique impliquant *ancien* en combinaison avec un nom renvoyant à une organisation regroupant plusieurs personnes. Dans les deux cas, le groupe désigné n'existe plus en tant que tel. La seule chose qui change dans le sens que l'on attribue à ces deux SN est que l'on ne sait pas si les membres du gouvernement sont toujours en vie ou non en (31-a), alors que le peuple est clairement éteint en (31-b). Toutefois, comme en atteste l'exemple (32), nous ne pouvons pas attribuer la différence de possibilités d'agencement à cette différence sémantique puisque le peuple mongol existe encore de nos jours. Il semble plutôt ici que c'est la nature du nom spécifique avec lequel *ancien* est combiné qui conditionne les possibilités de placement de l'adjectif.

- (33) a. C'est **un homme bon**/\***un bon homme** donc il passe pour un idiot. <sup>24</sup>  
 b. Ça veut dire quoi être **un bon gars**/un **gars bon** ? <sup>25</sup>

Le cas de (33) montre deux SN impliquant l'usage de *bon* avec deux noms renvoyant à un

22. [http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2012/07/05/l-enseignement-prive-obtient-70-nouveaux-postes-dans-le-primaire-a-la-rentree\\_1729681\\_1473688.html](http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2012/07/05/l-enseignement-prive-obtient-70-nouveaux-postes-dans-le-primaire-a-la-rentree_1729681_1473688.html)

23. <http://www.horseback-mongolia.com/informations-generales-mongolie/histoire>

24. [www.evene.fr/citation/homme-bon-passe-idiot-28861.php](http://www.evene.fr/citation/homme-bon-passe-idiot-28861.php)

25. [www.celuiquiparle.com/bon-gars/](http://www.celuiquiparle.com/bon-gars/)

homme. Les deux exemples ne montrent pas les mêmes acceptabilités pour l'antéposition : en (33-a), elle est impossible alors qu'en (33-b) elle est parfaitement acceptable, et même préférable à la postposition. La raison de cette différence est que la séquence *bon + homme* a fait l'objet d'une lexicalisation au fil du temps qui résulte dans le nom *bonhomme*. Malgré le fait que ce nom n'a plus le sens de la composition des deux mots, son existence semble empêcher de façon catégorique l'utilisation de *bon* et *homme* dans cet ordre.

- (34) a. **le canari jaune**/\***le jaune canari** est probablement l'oiseau le plus élevé<sup>26</sup>  
 b. [...] où flottaient au hasard  
 Les Lions de Castille et **le jaune Lézard**/le **Lézard jaune**  
 De Compostelle [...] (Charles Marie René Leconte De Lisle, « Le Suaire De Mohammed Ben-Amer-Al-Mançour », *Oeuvre Poétique Complète*)

En (34), nous avons deux SN où l'adjectif *jaune* est combiné avec des noms d'animaux. La différence entre les deux combinaisons réside ici dans le fait que l'antéposition de l'adjectif conduit à une réanalyse syntaxique et sémantique de la séquence en (34-a). Dans la version où il est postposé au nom, la combinaison est tout à fait semblable à l'exemple (34-b) : l'entité désignée est un animal de couleur jaune. Dans la version où *jaune* est antéposé (34-a), on n'attribue plus au mot le statut d'adjectif mais celui de nom. On réfère ici à une couleur d'une nuance particulière par opposition à *jaune citron* ou *jaune paille*. Cette réanalyse n'est pas faite en (34-b) parce qu'il n'existe pas de couleur *jaune lézard*. On peut ainsi antéposer ou postposer le mot *jaune* sans que cela ait d'incidence sur la sémantique de l'ensemble.

- (35) a. le revenant imaginaire *versus* l'imaginaire revenant  
 (tiré de Goes (1999), p102)  
 b. la revenante imaginaire = l'imaginaire revenante

Le dernier exemple que nous exploitons présente des similarités avec le précédent dans le fait que le changement d'ordre conduit à des analyses différentes de la séquence en (35-a) alors que les deux ordres permettent la même lecture en (35-b). En (35-a), la première séquence pourrait être paraphrasée par 'fantôme chimérique' alors que la seconde est synonyme de 'retour d'une capacité à imaginer des choses'. En (35-b), nous comprenons dans les deux cas la séquence comme 'fantôme chimérique'. Nous avons des interprétations différentes dans le premier cas en raison du type des mots impliqués, mais aussi du genre que l'on peut leur attribuer. Le mot *imaginaire* est épïcène en tant qu'adjectif. Il présente donc une forme identique selon qu'il modifie un nom masculin ou un nom féminin. En revanche, il est nécessairement masculin en tant que nom. Comme les deux mots en (35-a) sont au masculin quand ils ont des statuts de nom, il est possible de faire une analyse

26. [www.ahcc.be/Art002Lipojaune.html](http://www.ahcc.be/Art002Lipojaune.html)

différente de la séquence selon l'agencement linéaire. Par contre, lorsque la séquence est au féminin, comme en (35-b), il y a un problème d'incompatibilité d'accord si l'on considère *imaginaire* comme un nom. Les deux mots gardent par conséquent le même statut quel que soit l'ordre de la séquence.

En somme, il semblerait que nous puissions attribuer aux locuteurs du français la connaissance des possibilités d'alternance pour tous les adjectifs de façon générale. Une approche en termes catégoriques est donc compatible avec cet élément concernant leur savoir linguistique. Cependant, il apparaît également que les locuteurs montrent d'autres types de connaissances qui indiquent que l'on ne peut pas réduire le phénomène de l'alternance aux règles que nous avons postulées au début de cette section. Premièrement, nous avons tout autant de raisons de considérer que les locuteurs ont des préférences de position particulières selon l'adjectif envisagé et qu'ils perçoivent ces préférences comme des caractéristiques de leur langue au même titre que la possibilité d'alternance. Deuxièmement, une approche catégorique ne permet pas de rendre compte de l'agrammaticalité de certaines combinaisons parce qu'elles nécessitent que l'on se place à un niveau beaucoup trop spécifique de la langue, tout en relevant de la combinatoire : il faut à la fois tenir compte des formes spécifiques impliquées, de leur compatibilité sémantique, morphologique... Une approche catégorique autorise de façon générale, ou un traitement lexical, mais nous avons vu qu'une telle option est trop restrictive dans le cas des adjectifs, ou un traitement se basant uniquement sur des contraintes syntaxiques, et dans ce cas, le modèle est trop permissif puisqu'il autorise les exemples que nous venons de présenter.

Par ailleurs, nous avons vu qu'il ne va pas de soi d'attribuer aux locuteurs des connaissances langagières sur deux niveaux différents. Ils semblent mettre sur le même plan ce que leur compétence (au sens génératif) leur dicte et ce que leur connaissance des conventions d'usage leur impose, ces dernières relevant normalement de la performance. D'autre part, rappelons que les modèles génératifs accordent une importance particulière à la compétence puisqu'elle est censée incarner la connaissance linguistique alors que les normes d'usage sont des conventions sociales comme le sont le fait d'utiliser des couverts ou des baguettes pour manger, ou celui de rester silencieux lors de la projection d'un film. Or, de ce que nous avons pu observer du phénomène de l'alternance, si nous maintenons une telle distinction, il semblerait au contraire que nous devions plutôt mettre la compétence au second plan étant donné le peu d'informations qu'elle apporte sur la question. À l'inverse, les normes d'usage paraissent jouer un rôle primordial, ne serait-ce qu'en raison des préférences pour une position, ou encore par le fait que l'on peut établir une distinction très nette entre les textes littéraires pour lesquels on admet beaucoup de liberté quant au placement de l'adjectif, et les autres types d'écrits et de discours qui paraissent nettement plus contraints à cet égard. Une approche basée sur l'usage semble par conséquent bien plus appropriée. En particulier, elle nous donne la possibilité d'intégrer à la compé-

tence des informations concernant les normes d'usage, qu'elles soient d'ordre statistique ou discursif. Elles permettent également de tenir compte des données spécifiques tout en maintenant l'accès aux informations abstraites.

Notons pour terminer qu'adopter une approche de ce genre ne signifie par pour autant que nous devions renoncer à la notion de compétence (ou connaissance linguistique). Il s'agit de la rendre plus souple en admettant notamment des contraintes de nature tendancielle. D'autre part, il est aussi possible de maintenir l'idée d'une formalisation. Comme nous le verrons dans ce qui suit, la construction d'un modèle basé sur l'usage repose en revanche sur une méthode radicalement différente de celle envisagée pour construire un modèle de contraintes catégoriques.

#### 4.2.2 Proposition d'une étude basée sur l'usage

Les données que nous présentons ici sont issues d'une recherche menée en collaboration avec Juliette Thuilier et Benoît Crabbé qui a fait l'objet de plusieurs publications et communications (Fox *et al.*, 2010; Thuilier *et al.*, 2010a,b, 2012; Fox et Thuilier, 2012). Elle s'inscrit dans la lignée de travaux traitant de divers phénomènes d'alternance dans l'ordre des mots en anglais : Bresnan *et al.* (2007) sur l'alternance dative; Rosenbach (2005) sur l'alternance génitive; Arnold et Wasow (2000) sur la permutation de SN lourds (*Heavy NP Shift* en anglais). Ces travaux ont mis en évidence que les contraintes d'usage participent à la connaissance effective de ces phénomènes, comme cela semble être le cas pour l'adjectif épithète, et proposent des modèles d'apprentissage statistique basés sur des corpus afin de rendre compte de l'importance relative de ces contraintes.

Nous avons dit ci-dessus que rendre compte de contraintes de préférences implique un changement de paradigme dans la modélisation par rapport à ce qui est traditionnellement proposé en syntaxe formelle. Ceci est dû au fait que la question que nous adressons dans une approche basée sur l'usage n'est plus la même. Dans un cadre génératif, il s'agit de rendre compte de ce qui permet de décider de la grammaticalité de la phrase, autrement dit, on établit un modèle permettant d'indiquer dans quelle position le locuteur peut placer l'adjectif. Dans un modèle basé sur l'usage, on cherche à prédire la position effective que le locuteur choisit pour l'adjectif ainsi qu'à déterminer la (ou les) contrainte(s) qui contribue(nt) le plus dans ses choix de placement. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, cela signifie que l'on doit être en mesure d'évaluer un ensemble de facteurs de nature et de poids différents (tendances plus ou moins fortes). Ce positionnement nous a conduit à nous appuyer sur une méthode quantitative qui consiste à étudier des propriétés formelles et opérationnelles de modèles statistiques de la langue. Plus précisément, notre travail repose sur la comparaison de différents modèles de régression logistique (Agresti, 2007) construits à partir de données issues de corpus, ce qui permet de fournir une mo-

délisation mathématique d'effets observés étant données des causes hétérogènes. Ce type de modélisation permet ainsi de prendre en compte l'ensemble des contraintes simultanément, même si certaines sont binaires et d'autres continues. En outre, les valeurs assignées à chaque contrainte par le modèle sont interprétables, c'est-à-dire que nous pouvons savoir pour quelle position une contrainte particulière vote et quel est son coefficient de préférence. Les modalités de formalisation des modèles de régression que nous avons utilisés (régression logistique et multilinéaire) sont exposées de façon détaillée chez Thuilier *et al.* (2012).

Afin de faire émerger les contraintes qui permettent de prédire la position effective de l'adjectif et de comparer leur importance, nous avons testé plusieurs modèles regroupant différents ensemble de variables : un avec les variables liées à la combinatoire de l'adjectif dans le SAdj et le SN, un reposant sur les contraintes de fréquence et longueur, et un comprenant toutes les informations d'ordre lexical des adjectifs. Plutôt que de détailler les différents modèles et leurs capacités prédictives, nous présentons ici une synthèse de la recherche et ne donnons que les résultats les plus probants.

#### 4.2.2.1 Constitution de la table de données

Les modèles que nous avons comparés reposent sur un apprentissage basé sur une table de données constituée de paires *Nom + Adjectif* extraites de la partie annotée en constituants et en fonctions syntaxiques du French Treebank (FTB, Abeillé *et al.* (2003)), qui comporte 12 351 phrases, 385 458 occurrences de mots correspondant à l'emploi de 24 098 types différents. La table qui en est issue comporte 14 804 observations, chacune étant associée à une variable représentant l'ordre dans lequel ces couples apparaissent (antéposition ou postposition de l'adjectif) et 19 variables prédictives (ou traits) codées automatiquement à l'aide des annotations syntaxiques et morphologiques dans le FTB, et d'autres outils issus du traitement automatique des langues : logiciels de synthèse vocale, d'analyse morphologique, dictionnaires électroniques (voir notamment Thuilier *et al.* (2012) pour une description détaillée des ressources et de la méthodologie employée).

Nous avons vu ci-dessus qu'il n'existe pas de relation régulière entre le sens de l'adjectif et sa position. De plus, les adjectifs qui peuvent apparaître dans les deux positions sont pour la plupart interprétables de la même façon en termes véri-conditionnels en antéposition et en postposition. C'est pourquoi nous avons adopté l'hypothèse de travail selon laquelle le changement de position de l'adjectif tient, en grande partie, à des facteurs relevant de la forme, observables indépendamment des variations de sens liées à la position. Nous n'avons donc pas intégré de variables relevant de la sémantique. Les autres types d'informations que nous avons discutées dans la section précédente sont par contre prises en compte. Les différentes variables sont donc issues de contraintes d'ordre syntaxique, lexical, ou relèvent de la fréquence et de la longueur. Elles sont résumées dans le tableau 4.3. Il est à noter que les contraintes liées à la fréquence de l'adjectif et aux effets colloca-



tionnels sont calculées à partir du corpus de *L'Est Républicain* (147 934 722 occurrences, désormais ER), disponible sur le site de l'ATILF<sup>27</sup>. Dans la mesure où il est beaucoup plus conséquent que le FTB, les fréquences observées dans ce corpus peuvent être vues comme étant plus proches de l'expérience effective des locuteurs en termes quantitatifs. De plus, ceci nous autorise à considérer qu'elles sont bien issues d'une expérience indépendante par rapport aux données de la table.

Trait	Description
<b>ADV</b>	présence (1) ou non (0) d'un dépendant pré-adjectival
<b>COORD</b>	l'adjectif est dans une structure coordonnée (1) ou non (0)
<b>CO-OCANT</b>	l'adjectif est en co-occurrence avec un adjectif antéposé dans le SN (1) ou non (0)
<b>CO-OCPOST</b>	l'adjectif est en co-occurrence avec un adjectif postposé dans le SN (1) ou non (0)
<b>PREL</b>	l'adjectif est en co-occurrence avec une proposition relative dans le SN (1) ou non (0)
<b>SPREP</b>	l'adjectif est en co-occurrence avec un SP dans le SN (1) ou non (0)
<b>DET-DEM</b>	le SN est introduit par un déterminant démonstratif (1) ou non (0)
<b>DET-POSS</b>	le SN est introduit par un déterminant possessif (1) ou non (0)
<b>ART-DEF</b>	le SN est introduit par un article défini (1) ou non (0)
<b>ADJSYLL</b>	nombre de syllabes pour l'adjectif (valeur numérique)
<b>DIFFSYLL-A-N</b>	différence entre le nombre de syllabes de l'adjectif et celui du nom (calculé Adj - Nom, valeur numérique)
<b>SADJ-SYLL</b>	nombre de syllabes dans le SAdj (valeur numérique)
<b>ADJFREQ</b>	nombre d'occurrences pour chaque lemme adjectival
<b>NATIO</b>	l'adjectif dénote une nationalité (1) ou non (0)
<b>COULEUR</b>	l'adjectif dénote une couleur (1) ou non (0)
<b>ADJINDEF</b>	l'adjectif fait partie des indéfinis (1) ou non (0)
<b>DERIVE</b>	adjectif obtenu par dérivation (1) ou non (0)
<b>ASSOCANT</b>	degré de figement de la combinaison Adj-ant + Nom valeur du $\chi^2$ pour la combinaison
<b>ASSOCPOST</b>	degré de figement de la combinaison Nom + Adj-post valeur du $\chi^2$ pour la combinaison

TABLE 4.3 – Tableau récapitulatif des traits examinés

#### 4.2.2.2 Description des données

La table dont nous disposons contient 14 804 occurrences adjectivales, avec 4 227 (28.6%) emplois en antéposition et 10 577 (71.4%) en postposition. La préférence générale pour la postposition observée dans les autres études est donc retrouvée dans nos

27. <http://www.cnrtl.fr/corpus/estrepublikain/>

données. Ces occurrences se répartissent en 1 920 adjectifs différents. Le tableau 4.4 donne la répartition de ces adjectifs selon la (les) position(s) attestée(s) pour la forme spécifique, et le nombre d'occurrence pour les trois comportements possibles à l'égard du placement : l'adjectif est uniquement retrouvé en antéposition, en postposition, ou il alterne en position. Un adjectif est considéré comme alternant à partir du moment où il présente au minimum une occurrence dans l'une et l'autre position.

Adjectifs	Antéposé	Postposé	Alternant	Total
<b>Types</b>	125 <i>6.5%</i>	1613 <i>84.0%</i>	182 <i>9.5%</i>	1920 <i>100%</i>
<b>Occurrences</b>	500 <i>3.4%</i>	8831 <i>59.7%</i>	5473 <i>37.0%</i>	14804 <i>100%</i>

TABLE 4.4 – Répartition des adjectifs selon leur position dans le French Treebank

Le premier élément notoire à propos de ce tableau est le nombre extrêmement faible des types adjectivaux qui sont effectivement concernés par l'alternance de position : seuls 182 adjectifs sont attestés dans les deux positions, soit à peine 10% des types de la table. Les adjectifs uniquement antéposés sont également très peu nombreux (6.5%). La postposition unique est donc très largement majoritaire à travers les différents adjectifs. Cette position est également la plus attestée en termes d'occurrences, mais on constate une baisse relativement importante de la part qu'elles représentent par rapport à leur proportion dans la distribution des types (environ 25% de moins). Celle-ci ne profite qu'aux adjectifs alternants qui occupent une part nettement plus conséquente en termes d'occurrences, avec un peu plus du tiers des données. Autrement dit, les adjectifs alternants sont peu nombreux mais ils apparaissent très souvent dans la table alors que les adjectifs à position fixe sont très nombreux, principalement en postposition, mais ils sont plus rares. À titre indicatif, les alternants sont retrouvés à 30 reprises en moyenne (étendue de 476 à 2), alors que les deux autres possibilités de placement n'apparaissent que 4 fois en moyenne pour les antéposés (étendue de 64 à 1), et 5.5 fois pour les postposés (étendue de 399 à 1). D'autre part, les adjectifs alternants montrent une répartition inversée par rapport à la distribution générale : parmi les 5 473 occurrences concernées, 3 727, soit 68%, sont en position pré-nominale, et 1 746, 32% en position post-nominale.

En somme, nous avons le paysage suivant concernant le placement général des adjectifs : d'un côté, les adjectifs fixes sont largement dominants au sein de la distribution et sont principalement placés en postposition. Ceci peut être vu comme une confirmation du statut de position par défaut attribué à cette place par les différentes études sur le placement de l'adjectif. De l'autre côté, nous avons un nombre très réduit d'adjectifs qui présentent des occurrences dans les deux positions. Ces adjectifs sont en revanche bien plus fréquents que les adjectifs à position fixe et montrent une préférence générale pour

l'antéposition. Ces données suggèrent que les locuteurs ne font en fait pas usage des possibilités d'alternance sur la classe adjectivale dans son ensemble. Elle ne concerne qu'un groupe restreint mais globalement très courants de la classe<sup>28</sup>. On y retrouve notamment la plupart des adjectifs courants qui favorisent l'antéposition que nous avons listés ci-dessus dans l'étude de la contrainte de la fréquence.

#### 4.2.2.3 Modélisation

Il s'ensuit naturellement que le modèle qui permet de prédire au mieux les choix de position est celui qui regroupe les contraintes d'ordre lexical, c'est-à-dire les informations qui sont susceptibles d'être associées à l'unité en isolation : son appartenance éventuelle à l'une des classes que nous avons testées (indéfinis, couleur, nationalité, dérivés), sa longueur en termes absolus, sa fréquence, et les noms avec lesquels il entretient une relation privilégiée (effets collocationnels) en antéposition, ou en postposition. La figure en 4.1 donne la formule du modèle de régression basé sur les contraintes lexicales. Elles s'interprètent comme suit : un signe positif indique que la contrainte vote pour l'antéposition, un signe négatif qu'elle favorise la postposition, la valeur numérique donne le coefficient de participation de la contrainte. Lorsque la contrainte est binaire (notée contrainte = 1), le coefficient est multiplié par 1 si l'adjectif appartient à la catégorie, sinon, il est multiplié par 0, la contrainte ne participe donc pas au choix de position. Lorsque la contrainte est continue, le coefficient est multiplié par la valeur numérique de l'adjectif particulier pour cette variable. Notons en outre que l'intercept du modèle lexical est positif et prédit donc l'antéposition par défaut.

Le modèle a une exactitude de  $\mu = 84.7\%$  ( $\sigma = 0.011$ ), c'est-à-dire qu'il prédit correctement 84.7% des données de la table (tableau 4.5). Le résultat concernant chaque position dans le détail indique que le modèle *Lex* permet de prédire correctement 61.5% des adjectifs antéposés, et 94% des adjectifs postposés. À titre comparatif, un modèle ne tenant compte que de la position par défaut de la classe adjectivale a une exactitude de 71.4%.

28. Les adjectifs alternants sont les suivants : actuel, aléatoire, ambitieux, amer, ample, ancien, apparent, autre, banal, bas, bon, bref, britannique, brusque, brutal, capital, certain, chaud, cher, classique, complet, confortable, considérable, constant, contraignant, court, coûteux, célèbre, dangereux, dernier, difficile, différent, dit, divers, douloureux, dramatique, dur, délicat, esthétique, exact, excellent, exceptionnel, extraordinaire, extrême, faible, faux, ferme, fidèle, fin, flagrant, flamboyant, formidable, fort, fou, franc, futur, gigantesque, grand, grave, gros, habituel, haut, heureux, immédiat, important, impressionnant, indispensable, inexorable, influent, inquiétant, insuffisant, intense, interminable, inégal, inéluctable, inévitable, irrésistible, irréversible, jeune, juste, large, lent, libre, lointain, long, louable, lourd, luxueux, légendaire, léger, majeur, malheureux, mauvais, meilleur, merveilleux, minuscule, mirobolant, moderne, modeste, moindre, moyen, multiple, mystérieux, même, médiocre, net, nombreux, notionnel, nouveau, nécessaire, pauvre, pertinent, pesant, petit, plein, possible, premier, prestigieux, principal, probable, prochain, proche, profond, propre, prudent, précieux, précédent, présent, prétendu, puissant, pur, périlleux, quelconque, rapide, rare, redoutable, regrettable, relatif, remarquable, rentable, riche, rigoureux, rude, récent, réel, sacré, sage, sain, sale, salutaire, sensible, seul, simple, solide, sombre, soudain, sournois, strict, substantiel, super, sérieux, sévère, tel, total, traditionnel, ultime, unique, utile, vif, vigoureux, violent, vrai, véritable, écrasant, égal, éminent, énorme, étrange, étroit, éventuel, éventuelle.

$$\pi_{\text{ante}} = \frac{e^{\mathbf{x}\beta}}{1+e^{\mathbf{x}\beta}}, \text{ où}$$

$$X\beta =$$

+0.51	Intercept
-0.62	ADJSYLL
+0.00002	ADJFREQ
+0.14	ASSOCANT
-0.12	ASSOCPOST
-0.24	DERIVE = 1
+1.45	ADJINDEF = 1
-4.29	NATIO = 1
-14.08	COULEUR = 1

FIGURE 4.1 – Formule du modèle *Lex*

Il prédit correctement l'intégralité des adjectifs postposés mais il est dans l'incapacité de rendre compte des occurrences antéposées (0% de prédiction).

		Position prédite		% de prédiction
		Post	Ant	
Position observée	Post	9938	639	94%
	Ant	1628	2599	61.5%

Exactitude totale :  $\mu = 84.7\%$  ( $\sigma = 0.011$ )

TABLE 4.5 – Matrice de confusion du modèle *Lex*

Suite au constat de l'importance des informations lexicales de l'adjectif, nous avons proposé un type de modélisation différent (modèle logistique à intercepts aléatoires, Gelman et Hill (2006)) qui permet de prendre en compte à la fois les données générales, ici la préférence globale de la classe pour la postposition, et des données plus spécifiques, ici les préférences de placement de chaque adjectif individuellement. Lorsque l'adjectif a une préférence pour une position, son intercept individuel (qui indique quelle position il préfère et le poids de cette préférence) est pondéré avec celui de la classe adjectivale, lorsqu'il n'a pas de préférence, comme par exemple un adjectif rencontré pour la première fois, seule la préférence de la classe est prise en compte puisque l'adjectif lui-même est indéterminé de ce point de vue.

Le modèle ne prenant en compte que ces deux types d'informations peut être vu comme un modèle intégralement lexicalisé. Ses capacités de prédiction indiquent qu'il est particulièrement performant, sans qu'il soit nécessaire d'invoquer d'autres contraintes à caractère généralisant (tableau 4.6).

Il permet de prédire correctement plus de 90% des données, près de 95% des occurrences postposées, et environ 90% des occurrences antéposées. Ceci n'est en soi pas particulièrement étonnant dans la mesure où la plupart des adjectifs sont à position fixe. Toutefois,

		Position prédite		% de prédiction
		Post	Ant	
Position observée	Post	9981	596	94.4%
	Ant	441	3786	89.6%

Exactitude totale :  $\mu = 92.4\%$  ( $\sigma = 0.009$ )

TABLE 4.6 – Modèle à intercepts aléatoires - Données globales

le même modèle appliqué uniquement aux adjectifs alternants donne aussi des résultats très élevés puisqu'il permet de prédire 80% des données (90.7% en antéposition et 57.5% en postposition, tableau 4.7). Un modèle uniquement basé sur les préférences générales du groupe donnerait une exactitude de 68%, et ne permettrait pas de rendre compte de la postposition.

		Position prédite		% de prédiction
		Post	Ant	
Position observée	Post	1004	742	57.5%
	Ant	347	3380	90.7%

Exactitude totale :  $\mu = 80.1\%$  ( $\sigma = 0.015$ )

TABLE 4.7 – Modèle à intercepts aléatoires - Adjectifs alternants

Notons par ailleurs que l'examen détaillé des différents adjectifs qui alternent indique que la vaste majorité présentent une préférence statistique pour une position. Seuls 12 adjectifs, soit 6% des alternants, ne favorisent pas de position particulière<sup>29</sup>. Les autres se répartissent de façon relativement équivalente entre la préférence pour l'antéposition (42%) et celle pour la postposition (52%). Les antéposés sont en revanche plus fréquents en général et tendent à montrer des préférences plus marquées que les postposés (figure 4.2)

Pour synthétiser, il apparaît que la préférence pour une position est clairement le meilleur prédicteur pour expliquer les choix de placement de l'adjectif. Nous pouvons donc voir ici une illustration de la notion de *entrenchment* que nous avons évoquée dans la description des modèles basés sur l'usage : il semble que les locuteurs rencontrent les adjectifs dans une position particulière bien plus souvent que dans la position alternative, et qu'ils reproduisent le patron syntaxique le plus rencontré. Autrement dit, ils n'intègreraient pas seulement la fréquence à leur connaissance de l'adjectif, il retiendraient aussi des informations quantitatives sur le patron positionnel dominant dans leur expérience de

29. Les 12 adjectifs alternants ne présentant pas de préférence statistique pour une position sont les suivants : écrasant, franc, inexorable, irrésistible, louable, malheureux, pauvre, prestigieux, profond, pur, regrettable, vigoureux.

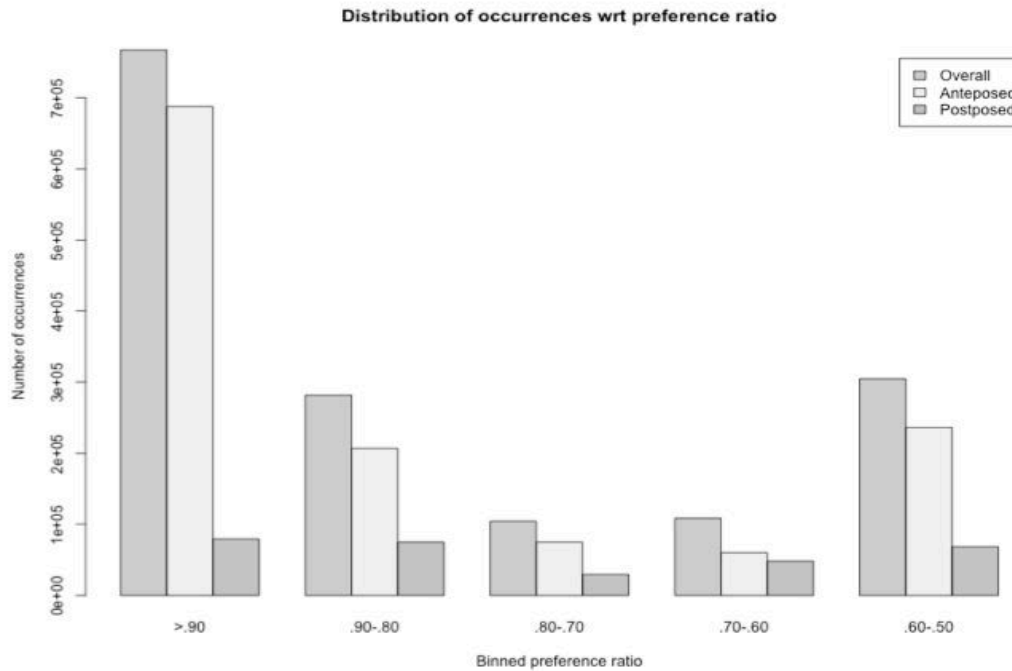


FIGURE 4.2 – Taux de préférence des adjectifs alternants

l'adjectif en tant qu'épithète. Ceci est bien sûr particulièrement visible avec les adjectifs à position fixe, notamment pour les antéposés qui vont à l'encontre de la position par défaut de la classe, mais on peut également le voir avec les adjectifs alternants qui marquent des préférences parfois très fortes pour une position donnée.

Rappelons que l'on retrouve à travers les divers travaux sur le placement de l'adjectif l'idée générale que le placement dont il faut rendre compte est celui de l'antéposition dans la mesure où la postposition a le statut de position par défaut de la catégorie. Or, les données des corpus FTB et ER suggèrent plutôt que l'alternance est à voir à un niveau plus spécifique. Il s'agit de déterminer quand et pourquoi les locuteurs vont à l'encontre de la préférence de l'unité lexicale particulière, lorsqu'elle en a une. Quand un adjectif alternant ne favorise pas une position donnée, on peut se demander si l'alternance est aléatoire ou si l'on observe des emplois différents selon la position. Ainsi, la question du placement de l'adjectif ne se pose plus comme une seule question au niveau de la catégorie générale mais plutôt comme un ensemble de questions se situant à des niveaux plus ou moins spécifiques :

- Dans quelles circonstances utilise-t-on la postposition pour un adjectif particulier qui favorise l'antéposition, par exemple *petit* ?
- Observe-t-on des points communs entre la postposition de cet adjectif et celle d'autres qui ont les mêmes préférences de placement ? Autrement dit, peut-on dégager des généralités sur le fonctionnement des adjectifs favorisant l'antéposition ?

- De même, dans quelles circonstances utilise-t-on l'antéposition pour un adjectif comme *blanc* ?
- Observe-t-on des points communs entre l'antéposition de cet adjectif et celle d'autres adjectifs favorisant aussi la postposition de façon individuelle (par opposition à la position par défaut de la catégorie) ?
- Observe-t-on des points communs dans l'alternance entre les adjectifs qui préfèrent la postposition de façon individuelle et ceux qui fonctionnent selon la position par défaut de la classe ?
- S'il y a des ressemblances entre divers adjectifs favorisant la postposition, sont-elles internes à une classe lexicale particulière ou plus transversales ?
- Enfin, observe-t-on des points communs entre les adjectifs plutôt antéposés et ceux plutôt postposés ?

### 4.3 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons abordé la question du placement de l'adjectif épithète chez les adultes. La première section était consacrée à la présentation des contraintes identifiées comme jouant un rôle dans le phénomène. Nous avons vu que la question a donné lieu à la proposition de multiples contraintes relevant de dimensions très variées de la langue. Si toutes semblent pouvoir jouer un rôle, très peu peuvent être envisagées de façon catégorique. La vaste majorité relèvent de tendances plus ou moins fortes et semblent interagir entre elles : elles contribuent conjointement à favoriser une position plutôt qu'une autre, ou elles sont au contraire en opposition. Par ailleurs, les différentes contraintes varient par leur degré de spécificité/abstraction, leur champ d'application au sein de la classe adjectivale, ou encore par le fait qu'elles sont portées par l'adjectif de façon inhérente ou liées au contexte (linguistique et situationnel) de production. Enfin, ces contraintes ne permettent pas les mêmes choses pour le placement de l'adjectif : dans certains cas une position est exclue, dans d'autres une position est favorisée, ou alors certaines contraintes libèrent une position normalement restreinte et donnent la possibilité à l'adjectif d'apparaître indifféremment dans les deux positions. Le problème du placement de l'épithète est donc extrêmement complexe et, malgré l'intérêt qui lui a été porté, il reste très difficile d'en comprendre pleinement le fonctionnement général. Très peu de choses peuvent être avancées avec certitudes si ce n'est que la position par défaut de la classe est la postposition et que tout adjectif est susceptible d'être placé dans l'une et l'autre position.

Dans la seconde section de ce chapitre, nous nous sommes placée plus spécifiquement du point de vue du locuteur. Nous avons abordé cette section par deux angles différents. D'abord nous avons cherché à caractériser la connaissance que l'on peut attribuer aux locuteurs pour ce phénomène. Nous avons vu qu'il est possible de considérer qu'ils ont

à la fois des connaissances très générales, comme le fait que tout adjectif peut alterner en position, et des connaissances très spécifiques, par exemple l'existence d'une position attitrée pour certains adjectifs. En outre, il semble que le phénomène est perçu de façon très différente selon le genre de discours envisagé : lorsque les locuteurs ont affaire à des textes issus de la littérature, ils sont beaucoup plus enclin à accepter des ordres qu'ils rejettent dans les autres variantes de la langue.

Ces éléments nous ont amenée à rejeter une approche générative. En effet, un traitement lexicaliste en termes catégoriques conduit à un problème de sous-génération et interdit des séquences pourtant attestées. À l'inverse, un traitement ne tenant compte que des règles grammaticales permet de générer des séquences que les locuteurs rejettent catégoriquement et semble trop permissif. En outre, ce type d'approche ne tenant pas compte de la performance, il n'est pas possible d'intégrer les nombreuses contraintes d'ordre préférentiel identifiées, ni de rendre compte du fait que les jugements d'acceptabilité sont très différents entre la littérature et d'autres discours, alors que ces deux aspects semblent jouer un rôle important pour le phénomène. Nous avons par contre vu qu'une approche basée sur l'usage est bien plus appropriée pour aborder la question du placement de l'adjectif. Ceci permet notamment de prendre en compte les différences liées au discours. Et, d'intérêt plus particulier pour cette thèse, une telle approche nous autorise à envisager la question de la connaissance de l'adjectif sur un continuum entre ses caractéristiques spécifiques et ses caractéristiques générales. Autrement dit, la préférence de certains adjectifs pour une position et les possibilités d'alternance peuvent être vues comme faisant partie d'un même réseau de connaissances plutôt que de constituer deux savoirs distincts. Par ailleurs, intégrer des informations liées à l'usage permet d'assouplir les contraintes catégoriques en admettant que le locuteur a une sensibilité statistique aux données linguistiques. Nous pouvons ainsi inclure les contraintes d'ordre préférentiel à la connaissance des locuteurs et envisager la possibilité d'un marquage de la position attitrée dans leur représentation mentale de l'adjectif.

Suite à cela, nous avons proposé une étude qui se centre non plus sur la connaissance que les locuteurs peuvent avoir du phénomène mais sur leurs usages effectifs, l'idée étant de voir quel est le comportement général à cet égard et quelles contraintes permettent de rendre compte au mieux des choix de placement. La description du corpus nous a permis de mettre en lumière que les possibilités d'alternance sont très peu utilisées et que les adjectifs sont massivement dans une position fixe. Les adjectifs alternants sont en revanche plutôt fréquents et présentent une préférence générale inversée par rapport à la position par défaut de la catégorie. La modélisation statistique a par ailleurs montré que les informations lexicales, notamment la préférence de l'adjectif spécifique pour une position particulière est l'information la plus pertinente pour prédire le placement de l'adjectif. Ceci n'est pas seulement vrai pour les adjectifs à position fixe, c'est aussi le cas pour les adjectifs alternant en position. En d'autres termes, qu'il soit à placement fixe ou sujet à l'alternance,



l'adjectif est globalement placé selon ses propres préférences de linéarisation par rapport au nom, ou selon les préférences générales de la classe pour la postposition. Ainsi, du point de vue de la connaissance que l'on peut attribuer aux locuteurs, cette étude conforte l'idée générale défendue par les approches basées sur l'usage : l'expérience est centrale dans la constitution de la connaissance linguistique. Plus spécifiquement concernant l'adjectif, elle montre que les locuteurs tiennent compte du contexte syntaxique (ici la position) dans lequel l'adjectif est habituellement utilisé, et qu'ils reproduisent généralement cet agencement plutôt que d'utiliser d'autres alternatives possibles. D'autre part, l'importance du rôle des préférences des unités lexicales dans les choix de placement paraît indiquer que les locuteurs se basent en premier lieu sur les informations spécifiques dans leur connaissance linguistique. On peut ainsi penser que les connaissances d'ordre général ne sont mobilisées que lorsque les informations spécifiques sont absentes. Il semble par conséquent que l'on doive déplacer la question de l'alternance par rapport à celle qui est traditionnellement posée. Il ne s'agit plus de savoir dans quels cas on peut placer les adjectifs en antéposition mais plutôt dans quelles circonstances on peut aller à l'encontre des préférences de placement de l'adjectif particulier.

# Chapitre 5

## Problématique et méthode de l'étude

Le présent chapitre est consacré à la présentation de la problématique de l'étude que nous proposons, et de la méthode que nous avons employée pour la constitution du corpus, la préparation des données et les analyses. La première section est réservée à la problématique. Nous prenons comme point de départ une mise en perspective du phénomène de placement de l'adjectif avec les prémisses théoriques que nous adoptons en nous plaçant dans une approche basée sur l'usage. Nous y indiquons les raisons qui nous ont amenée à élargir notre champ d'étude à l'adjectif épithète, et aux modifieurs nominaux plus généralement. Dans la seconde section, nous donnons les informations concernant l'élaboration du corpus, la façon dont les données ont été transcrites, extraites et codées, puis nous présentons la démarche générale que nous empruntons pour notre examen.

### 5.1 Le problème de l'acquisition des modifieurs nominaux

Nous avons vu dans le chapitre précédent que la question du placement de l'adjectif épithète chez les adultes plaide en faveur d'une approche basée sur l'usage, notamment parce que leurs connaissances du phénomène semblent principalement relever de tendances plutôt que de contraintes catégoriques. Lorsque l'on prend la perspective des enfants, l'adoption de ce courant théorique a certaines conséquences sur les outils cognitifs et les ressources que l'on envisage comme point de départ pour leur acquisition. Deux points particuliers sont spécialement concernés par la question de l'acquisition de l'adjectif. Le premier est que les enfants ne sont pas doués de connaissances linguistiques avant leurs premières expériences langagières. Notamment, ils ne possèdent pas d'emblée la connaissance d'une catégorie syntaxique abstraite comme celle de l'adjectif, et n'ont donc aucun savoir préalable des propriétés sémantiques et syntaxiques qui lui sont associées : ils ne savent pas *a priori* que les adjectifs ont pour fonction sémantique principale

d'apporter une information à propos d'une propriété constitutive d'une unité (entité ou concept) plus importante ; ils n'ont pas non plus connaissance du fait que l'adjectif peut prendre syntaxiquement une fonction de modifieur nominal ou d'attribut, qu'il est lui-même susceptible d'avoir des dépendants, ou encore comment il se place par rapport au nom lorsqu'il est épithète. Deuxièmement, l'expérience joue un rôle central pour l'acquisition de la langue : en ce qui nous concerne, les enfants apprennent à manier les adjectifs et les autres modifieurs à partir des usages spécifiques de leur entourage. Autrement dit, pour acquérir le même type de connaissances que leurs interlocuteurs, ils se basent sur les usages de ces derniers.

Or, nos observations concernant le placement de l'adjectif chez les adultes indiquent une différence importante entre les connaissances qu'ils semblent avoir du phénomène et leur comportement en usage. D'un côté, nous avons des indices suggérant qu'ils ont connaissance du fait que tout adjectif est susceptible d'alterner en position mais que le choix de placement n'est pas aléatoire et doit répondre à un certain nombre de contraintes qui peuvent être d'ordre général sur la catégorie, ou d'ordre plus spécifique au niveau de l'adjectif et des unités avec lesquelles il est en combinaison. De l'autre, ils montrent un usage où la vaste majorité des adjectifs ont un placement fixe qui peut être l'antéposition ou la postposition selon l'unité employée. Les adjectifs qui alternent en position ont en outre presque tous une préférence pour une position donnée, ce qui signifie que très peu d'exemples en usage témoignent réellement de la possibilité que les adjectifs alternent en position.

On peut ainsi se demander si les usages des adultes peuvent suffire pour que les enfants acquièrent le phénomène de l'alternance. Deux questions principales se posent : 1) les données permettent-elles de déterminer que l'alternance est une propriété portée sur l'ensemble de la catégorie ? 2) est-il possible de cerner toutes les facettes des contraintes en jeu à partir de ces usages ? De façon plus générale, le paysage du phénomène de placement pose la question du degré d'abstraction avec lequel les enfants perçoivent l'adjectif épithète. Nous verrons en effet ci dessous que si nous voulons répondre à la question de la possibilité qu'ils puissent généraliser la connaissance de l'alternance sur la catégorie dans son ensemble, il nous faut déterminer s'ils ont une telle vision de la catégorie, et/ou s'ils peuvent l'acquérir à partir des usages de leurs interlocuteurs.

Cette section est organisée comme suit : nous présentons d'abord la question du placement de l'adjectif en prenant le point de vue des enfants. Nous récapitulons les connaissances qu'ils doivent acquérir pour que l'on puisse considérer qu'ils maîtrisent le placement de l'adjectif épithète puis nous faisons un examen de ce que l'on peut déduire à partir des données globales du corpus du FTB. Dans un deuxième temps, nous exposons les raisons qui nous ont conduit à élargir notre étude à l'acquisition de l'adjectif épithète et des modifieurs nominaux de façon plus générale, et nous présentons brièvement les phénomènes

et catégories que nous envisageons dans ce travail.

### 5.1.1 L'acquisition du placement de l'adjectif épithète

#### 5.1.1.1 Les connaissances que les enfants doivent acquérir

Nous synthétisons ici les connaissances que les enfants doivent avoir pour que l'on puisse considérer qu'ils ont acquis le phénomène de placement de l'adjectif épithète. Il s'agit simplement d'établir une liste générale des faits qui caractérisent la connaissance de l'adjectif d'après ce que nous avons vu dans le chapitre précédent afin de les mettre en perspective avec les usages du FTB. Les exemples choisis pour illustrer les différentes caractéristiques sont élaborés à partir des données du corpus des interactions enfant-adulte qui sont étudiés dans ce travail.

**Les connaissances générales sur la classe :** Les enfants doivent être en mesure de reconnaître l'existence de deux sites disponibles au sein du SN pour placer les adjectifs. Ces deux places ont chacune une relation privilégiée avec des sous-ensembles différents de la classe adjectivale. La position pré-nominale est la place attitrée d'un groupe relativement restreint comprenant principalement les indéfinis, et des adjectifs très courants comme *beau, grand, jeune, vrai...* La position post-nominale est reliée à la majeure partie des adjectifs. Elle est nommément la place attitrée de certains groupes d'adjectifs (couleur, forme, propriété physique...), mais elle est aussi utilisée pour des adjectifs dont on ne connaît pas le fonctionnement en tant qu'épithète. Elle est donc considérée comme la position par défaut de la classe. Ainsi, un adjectif utilisé pour la première fois dans cette fonction, par exemple un néologisme, ou un adjectif rencontré seulement en attribut du sujet, devrait normalement être postposé au nom. Enfin, malgré l'existence d'une place attitrée pour un adjectif donné, il est toujours possible qu'il apparaisse dans l'autre position.

**Quelle disponibilité pour les deux ordres ?** Les deux ordres entre le nom et l'adjectif ne sont pas envisageables de la même façon. Dans certain cas, un seul placement est formellement autorisé :

- (1) une baleine grosse comme ça / \*une grosse comme ça baleine

Dans d'autres, un ordre est tout à fait acceptable alors que l'autre est jugé comme bizarre ou marqué :

- (2) une baleine géante / ? ?une géante baleine

Parfois, les deux ordres sont tout aussi possibles mais l'un semble plus naturel que l'autre :

- (3) une longue baleine / une baleine longue

Enfin, d'autres cas semblent permettre indifféremment les deux ordres sans que l'on puisse attribuer de préférence à l'un d'entre eux :

- (4) une énorme baleine / une baleine énorme

**De quoi dépend le placement de l'adjectif ?** L'ordre entre le nom et l'adjectif dépend de plusieurs facteurs qui portent sur des aspects plus ou moins spécifiques concernant l'adjectif, le nom et les autres mots impliqués dans le SN.

La nature de l'adjectif joue un rôle important. Déjà, nous avons dit dans le paragraphe concernant les connaissances générales que la plupart ont une place préférentielle. Ensuite, indépendamment des préférences liées à l'usage, on peut voir un continuum allant d'adjectifs très résistants à l'alternance (par exemple, les adjectifs de nationalité) à des adjectifs qui permettent l'alternance beaucoup plus facilement (cf. *énorme*, ex. (4) ci-dessus, notons que l'adjectif favorise l'antéposition dans ER). Enfin, il existe des adjectifs qui sont polysémiques selon leur ordre relatif au nom :

- (5) le pauvre papa / le papa pauvre

Le placement de l'adjectif dépend aussi du nom avec lequel il se combine. Certains adjectifs ont parfois un placement différent selon le nom avec lequel il se combine :

- (6) a. un bon gars / ?un gars bon  
b. un homme bon / \*un bon homme

Pour d'autres adjectifs, la combinaison avec certains noms particuliers conduit à des séquences dont le sens est très différent selon leur agencement (7), alors que l'usage d'autres noms ne provoque pas de changement de sens particulier (8) :

- (7) a. le gros coeur  
b. le coeur gros

- (8) a. le gros truc  
b. le truc gros

Enfin, plus généralement, l'ordre peut dépendre de la séquence linguistique dans laquelle l'adjectif est instancié, à des degrés plus ou moins spécifiques :

- structure syntaxique du SAdj : présence et type de l'adverbe, présence d'un dépendant post-adjectival, coordination de l'adjectif
- configuration morpho-syntaxique du SN : forme du déterminant, genre et nombre de la séquence, présence ou non d'autres modifieurs...

En somme, pour que l'on puisse considérer que les enfants ont une connaissance du phénomène qui est du même ordre que celle des adultes, ils doivent pouvoir mobiliser tous les types de connaissances qui relèvent de la question du placement de l'adjectif, qu'elles soient très générales, ou au contraire très spécifiques. Par exemple, malgré la préférence générale de la classe adjectivale pour la postposition, les enfants doivent pouvoir mobiliser l'information que *bon* est principalement antéposé au nom lorsqu'ils produisent ou interprètent un SN impliquant cet adjectif. Par contre, ils doivent aussi être capables de déterminer dans quels cas cette information peut être utilisée, par exemple pour la production de « bon gâteau », et quand elle n'est pas viable (\*bon homme). Ils doivent alors reposer sur leur connaissance du fait qu'il y a une autre alternative de placement possible pour cet adjectif, ce qui leur permet de produire ou interpréter « homme bon ».

#### 5.1.1.2 Les ressources langagières dont les enfants disposent

Nous proposons ici un récapitulatif des observations faites sur la distribution des adjectifs épithètes en termes de placement dans le corpus du FTB. Nous indiquons également quelles informations peuvent être extraites à partir de ces données pour faire le point sur les connaissances que les enfants seraient susceptibles d'acquérir si leur input était constitué des usages attestés dans le FTB.

La distribution dans le corpus de FTB montre que les adjectifs sont plutôt postposés au nom en termes d'occurrences générales (environ 70%). La répartition des types montre quant à elle trois sortes de comportements possibles, qui ne sont pas représentés de la même façon. La pratique la plus courante consiste à ne placer l'adjectif qu'en position post-nominale. C'est la place qui regroupe la vaste majorité des unités lexicales (84%), et leur part d'occurrences est également la plus conséquente malgré une importance moindre en comparaison aux types (60%). La pratique la moins courante relève aussi d'un placement fixe mais il s'agit cette fois de l'antéposition (types : 6.5%, occurrences : 3.5%). Les adjectifs qui alternent sont de leur côté très peu nombreux, avec 10% des types, mais ils sont globalement fréquents puisqu'ils regroupent un tiers des occurrences totales. Par ailleurs, ils montrent presque tous une préférence pour une position donnée. Au final, 99% des adjectifs du FTB favorisent un placement particulier de façon plus ou moins forte. Notons en outre que les alternants qui présentent une préférence de placement se répartissent de façon relativement équivalente entre ceux qui favorisent l'antéposition et ceux qui favorise la postposition.

D'après ces éléments, il semblerait que les enfants ont la possibilité de déterminer au niveau général que la postposition est l'option de placement par défaut : c'est la position la plus rencontrée sur les données générales, c'est aussi la place attirée du plus grand nombre d'unités lexicales et celles-ci regroupent le taux d'occurrences le plus important.

Ils devraient par conséquent être en mesure de considérer qu'il y a plus de chances qu'un adjectif dont ils ne connaissent pas la position attitrée soit placé après le nom.

Les adjectifs antéposés ont un placement qui va à l'encontre du comportement canonique. Bien qu'ils soient peu nombreux et peu fréquents, on peut penser que leurs propriétés de placement les rend particulièrement notoires : on ne s'attend *a priori* pas à ce type de comportement, ce qui peut provoquer un effet de surprise lorsqu'ils sont rencontrés (Jaeger et Snider, 2008) et entraîner une mémorisation de la position en association à l'unité lexicale. Ainsi, si les deux groupes sont réunis dans une même catégorie, les adjectifs antéposés sont certainement considérés comme un sous-ensemble à fonctionnement exceptionnel, mais il est tout aussi envisageable qu'ils ne soient pas perçus comme faisant partie d'un ensemble plus important et que les enfants considèrent qu'il y a plusieurs sortes d'épithètes en fonction de leurs propriétés de placement.

En ce qui concerne les adjectifs alternants, il n'est pas clair que l'on puisse déterminer que ce phénomène est susceptible de concerner l'ensemble de la classe adjectivale à partir des données du FTB. D'un côté, les alternants ont eux-mêmes presque tous un placement préférentiel pour l'une ou l'autre position. Ils peuvent alors être vus comme des adjectifs qui ont une position attitrée, de même que les adjectifs à position fixe. Les enfants peuvent donc normalement établir qu'il y a une préférence au niveau individuelle pour les différents membres de la catégorie adjectivale. Ils peuvent aussi considérer que les adjectifs alternants et les adjectifs à position fixe se différencient seulement par leur degré de préférence pour leur position : les adjectifs fixes favorisent très fortement leur placement attitré, les autres ont des préférences moins fortes. En d'autres termes, il est possible que les enfants établissent une sorte de continuum sur lequel les adjectifs se répartissent selon leurs préférences plus ou moins fortes pour un placement particulier.

Par ailleurs, le fait que les alternants aient des préférences de placement signifie que l'alternance n'est en fait manifeste que dans le cas où le placement de l'adjectif va à l'encontre de cette préférence. Il s'ensuit alors que très peu d'emplois permettent de voir que le phénomène est possible : ils regroupent moins de 8% des occurrences générales. On peut par conséquent se demander si les données sont suffisantes pour que les enfants remarquent et apprennent un phénomène aussi subtil et complexe que celui de l'alternance si on l'envisage de façon générale. Par contre, de même que les antéposés peuvent être notoires par rapport aux postposés en raison de leur placement marqué au niveau général, il est possible d'envisager qu'un adjectif qui est ordonné dans la position alternative à ses préférences individuelles sera particulièrement remarqué parce qu'il va à l'encontre de son emploi par défaut. Si tel est le cas, et si les enfants voient les adjectifs sur un continuum selon leur degré de préférence de placement, nous pouvons penser qu'il leur est possible d'envisager l'alternance sur l'ensemble de la catégorie.

D'un autre côté, si l'on envisage les données du FTB selon les trois types de comportements à l'égard du placement, les adjectifs alternants sont très peu nombreux en termes de types. Il est donc difficile de voir à partir de cette information pourquoi les enfants généraliseraient cette possibilité à l'ensemble de la catégorie plutôt que de considérer qu'ils constituent comme les adjectifs uniquement antéposés un sous-ensemble en marge avec des propriétés de placement différentes de l'option par défaut. Mais les alternants sont aussi beaucoup plus fréquents individuellement par rapport à l'ensemble des adjectifs à position fixe. Il est donc envisageable qu'ils soient beaucoup plus visibles que les autres en usage et qu'ils aient un statut d'éléments particulièrement représentatifs de la catégorie, ce qui permettrait une généralisation de la propriété.

Notons cependant que le fait que les adjectifs alternants sont fréquents dans leur ensemble n'est pas nécessairement un élément qui facilite d'emblée la généralisation du phénomène sur la catégorie. Malgré leur possibilité d'apparaître dans les deux positions, on peut se demander si le fait qu'ils sont plutôt courants ne provoque pas une conception particulière de ces unités par rapport aux autres (voir par exemple Hay et Baayen (2002) pour une proposition similaire concernant la morphologie dérivationnelle). Puisque ces adjectifs sont relativement fréquents, les enfants peuvent en théorie en avoir une connaissance plus solide en tant qu'individus. Certains fonctionnent plutôt comme des adjectifs antéposés, et d'autres comme des adjectifs postposés, mais ce groupe a aussi la particularité de pouvoir apparaître occasionnellement dans l'autre position. Toutefois, ceci n'induit pas nécessairement que l'on puisse généraliser cette possibilité à tous les adjectifs. Prenons l'exemple des verbes auxiliaires pour illustrer ce point : dans certains cas, ces verbes peuvent être utilisés de façon analogue à des verbes lexicaux (ex. il a/possède un livre) mais ils ont également d'autres propriétés qui leur permettent des utilisations qui ne sont pas généralisables aux verbes lexicaux (ex. il a/\*possède dormi). De même, nous n'avons aucun moyen de déterminer si l'apparition (et la préférence) de ces adjectifs pour une position signifie que les enfants assimilent ces unités aux autres uniquement attestées dans la position en question, ni que leur occurrence ponctuelle dans l'autre leur permet de faire le lien avec l'autre groupe à placement unique. Les trois groupes représenteraient alors en fait la situation des modifieurs nominaux en général : les numéraux cardinaux et ordinaux, ainsi que les indéfinis sont antéposés au nom, alors que les noms, les adverbes, les SP et les relatives sont postposés. Or, ce n'est pas parce que les adjectifs ont la possibilité d'alterner en position que la connaissance se généralise à tous les modifieurs nominaux.

Pour synthétiser ce que nous venons de voir, il paraît envisageable que les enfants acquièrent la connaissance de l'alternance sur la catégorie adjectivale en général. Mais il faut pour cela que l'on puisse considérer qu'ils ont une vision unifiée de la catégorie, autrement dit qu'ils aient conscience de l'adjectif en des termes abstraits semblables à ceux des locuteurs adultes. Or, il apparaît que nous puissions faire plusieurs hypothèses



sur les regroupements au sein de la catégorie : on peut faire des groupements distincts selon le comportement effectif de l'adjectif à l'égard de la position et considérer qu'il y a trois ensembles, ou faire deux ensembles à partir des préférences d'usage générales de ces adjectifs. On peut encore envisager qu'il y a bien une catégorie générale qui s'inscrit sur un continuum selon les degrés de préférences pour une position, ou en considérant les alternants comme un ensemble représentatif qui permet de faire le pont entre les adjectifs antéposés et postposés. Nous n'avons par conséquent aucune garantie que les données concernant le placement des épithètes permettent seules aux enfants de faire cette généralisation. Il n'est pas non plus sûr que nous puissions évaluer à partir du phénomène de placement si les enfants ont conscience de la catégorie adjectivale en des termes généraux, ce qui signifie que nous n'avons en fait pas la possibilité d'apprécier leur degré d'acquisition de l'alternance adjectivale. En d'autres termes, il semble impossible d'envisager la question du placement de l'adjectif en acquisition du langage sans avoir d'autres informations concernant le développement de l'adjectif épithète par ailleurs.

### 5.1.2 L'acquisition des modifieurs nominaux

Nous venons de voir que pour répondre aux questions posées par le phénomène de placement, il nous faut d'abord pouvoir répondre à celle de la vision que les enfants ont de l'adjectif épithète plus généralement. Or, nous ne pouvons pas considérer d'emblée que les enfants de notre étude ont une connaissance générale de l'adjectif malgré le fait qu'ils sont à un stade plus avancé dans leur acquisition par rapport à ce que l'on considère traditionnellement comme l'acquisition précoce (ils ont plus de 3;6 et sont scolarisés en maternelle). Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, nous nous plaçons dans un courant théorique où l'on n'attribue pas de connaissances linguistiques en amont de l'acquisition du langage. Spécifiquement pour l'adjectif épithète, cela signifie que nous considérons que les enfants n'ont conscience, ni de la catégorie adjectivale, ni de la fonction de modifieur nominal au début de leur acquisition. Le fait que les enfants de notre étude soient âgés au minimum de 3;6 permet de supposer qu'ils ont déjà une certaine maîtrise des deux notions, notamment qu'ils sont capables d'employer des SN avec des adjectifs épithètes, mais cela ne signifie pas pour autant que nous pouvons envisager qu'ils en ont une connaissance abstraite.

La question du degré de connaissance de l'adjectif épithète chez les enfants de notre étude se pose d'autant plus que les travaux en acquisition du langage ont révélé que l'adjectif, en particulier dans sa fonction d'épithète, est acquis tardivement. Nous avons vu dans le chapitre 3 à travers la revue des études portant sur cette catégorie que son acquisition montre un délai par rapport à celle du nom par exemple, pour la raison principale qu'il a un rôle de dépendant nominal. De façon générale, l'adjectif est un mot qui dénote une propriété (dans le sens large) dont la fonction est d'apporter une information

distinctive/restrictive/explicative à propos du nom qu'il caractérise. Cette dépendance notionnelle a en outre un impact sur divers plans : sémantiquement, l'adjectif ne prend pleinement son sens que combiné avec le nom (ex. un beau dessin *vs* un beau gâchis) ; morphologiquement, il s'accorde en genre et en nombre avec le nom (ex. une belle image). En ce qui concerne la syntaxe, il ne dépend pas toujours du nom. Il peut être attribut du sujet, et donc dépendre d'un verbe (ce dessin est beau). La fonction qui nous intéresse particulièrement ici relève cependant de la dépendance nominale puisque la question du placement ne se pose que lorsque l'adjectif est épithète. Nous envisageons par conséquent l'adjectif lorsqu'il y a correspondance entre son rôle sémantique et sa fonction syntaxique. Enfin, la fonction discursive générale de l'adjectif en fait un élément non essentiel dans le sens qu'il n'est pas obligatoire pour que la phrase de base soit bien formée. En effet, il n'est pas toujours nécessaire d'apporter des informations complémentaires à propos du concept désigné par le nom, en particulier en fonction épithète. Ceci a pour conséquence que cette catégorie de mots est bien moins utilisée que d'autres comme celles du nom, du verbe, ou encore du déterminant. Les enfants sont donc confrontés à une quantité moindre de données leur indiquant comment la catégorie fonctionne. En somme, les adjectifs présentent des propriétés telles qu'il ne va pas de soi de considérer que les enfants de notre étude ont conscience de leur existence en tant que catégorie générale abstraite.

Déterminer ce que les enfants peuvent savoir à propos des adjectifs épithètes et comment la notion se construit dans leurs représentations nécessite que l'on tienne compte de plusieurs points différents. D'abord, il y a la question de la constitution interne de la catégorie et du comportement de l'ensemble de ses membres à l'égard des propriétés qui lui sont associées. Nous proposons l'étude de quatre phénomènes qui touchent l'adjectif épithète pour y apporter des éléments de réponse. Ensuite il s'agit de définir les adjectifs dans le paysage plus général de la modification nominale et de situer la catégorie par rapport aux autres modifieurs. Trois chapitres sont consacrés à ce point : l'un traite de l'usage de la modification nominale en général, et les deux autres portent sur certains modifieurs plus en détail.

### 5.1.2.1 L'adjectif épithète

Dans un premier temps, nous observons les usages généraux de l'adjectif épithète et le développement du paradigme lexical de la catégorie. En comparant le lexique utilisé par les enfants à celui d'autres locuteurs plus experts dans les mêmes situations d'énonciation, il nous est possible de nous faire une idée sur les types d'adjectifs que les enfants sont capables d'employer ou non et d'apprécier le degré d'indépendance de leurs choix lexicaux au sein de leur répertoire. Nous avons aussi la possibilité d'établir un point de référence concernant ce que les enfants sont capables de faire avec les adjectifs de façon plus générale, ce qui permet d'évaluer leurs pratiques lors de l'examen des manifestations des phénomènes plus spécifiques, comme l'alternance notamment.

Nous étudions ensuite la question du placement, et deux autres phénomènes syntaxiques liés à l'usage de l'adjectif épithète : la production de SAdj comportant des dépendants adjectivaux, et la co-occurrence de l'adjectif avec d'autres modifieurs de même nature ou relevant d'autres parties du discours au sein du SN. Nous avons choisi ces deux phénomènes particuliers parce qu'ils constituent des indicateurs de la maîtrise que les enfants ont de la catégorie, mais aussi parce qu'ils sont eux-même susceptibles d'influencer le placement de l'adjectif. Nous avons vu dans le chapitre consacré à la description du phénomène chez les adultes que le placement de l'adjectif dépend lui-même de la nature de l'unité lexicale employée et du type de structure dans laquelle cette unité est instanciée alors que l'accord avec le nom joue un rôle minime. Par exemple, un adjectif comme *gros* est préférentiellement en position pré-nominale lorsqu'il est seul dans le SAdj (9-a). Mais la présence d'un dépendant adjectival permet (9-b) ou restreint (9-c) son placement en postposition, selon le type de dépendant adjectival et sa position par rapport à l'adjectif.

- (9) a. un gros livre / ??un livre gros  
       une grosse brochure / ?? une brochure grosse  
 b. un très gros livre / un livre très gros  
       une très grosse brochure / une brochure très grosse  
 c. un livre gros comme un dictionnaire/ \*un gros comme un dictionnaire livre  
       une brochure grosse comme un dictionnaire/ \*une grosse comme un dictionnaire brochure

Il ne semble donc pas seulement important de mettre les différents phénomènes en perspective afin de comparer le degré de maîtrise des enfants pour chacun d'entre eux. Dans la mesure où ils interagissent, leurs développements respectifs sont susceptibles d'être reliés entre eux. Nous verrons notamment qu'il y a une corrélation très forte entre le développement de l'usage de SAdj qui ne sont pas uniquement composés de l'adjectif et celui de l'usage de l'alternance pour un adjectif donné chez les enfants de notre étude.

De plus, ces deux phénomènes concernent l'adjectif en tant qu'épithète. En particulier, celui de la co-occurrence avec d'autres modifieurs ne relève que de cette fonction, comme c'est aussi le cas pour la question du placement. Or, d'après les études sur l'acquisition de l'adjectif, il semblerait que la fonction d'épithète constitue une difficulté particulière supplémentaire pour l'acquisition de l'adjectif par les enfants. Nous venons de dire que la catégorie adjectivale est connue pour être acquise tardivement à cause de son statut conceptuel de dépendant nominal. Mais, l'adjectif en tant qu'épithète apparaîtrait aussi plus tard qu'en fonction attribut en raison du rapport syntaxique particulier de la combinaison *Nom + Adjectif*. Autrement dit, ce n'est pas seulement le statut de dépendant notionnel qui rend la catégorie difficile à acquérir, c'est aussi sa fonction d'épithète. Nous nous limitons par conséquent à l'observation des adjectifs dans le domaine du SN afin de déterminer quelle est la connaissance des enfants en tenant compte de ces deux facteurs.

Cela signifie que l'examen du lexique n'est envisagé que pour l'emploi des adjectifs épithètes et que nous n'abordons pas l'usage des adjectifs en fonction attribut dans cette étude.

### 5.1.2.2 L'adjectif et les autres modificateurs

Nous proposons en revanche d'élargir l'étude dans le domaine nominal. En effet, l'adjectif n'est pas la seule catégorie concernée par la modification nominale, nous avons pu en identifier dix au total dans notre corpus. Ils seront présentés dans un chapitre consacré à la description de l'usage de la modification nominale de façon générale dans nos données. De plus, parmi ceux-ci, certains ont également pour rôle principal de dépendre du nom (par exemple, les relatives ou les numéraux). Ces éléments ont deux implications majeurs pour notre étude. D'abord, cela signifie que la notion d'adjectif épithète ne repose pas seulement sur la conception que les enfants ont de la catégorie adjectivale au niveau interne, elle se définit aussi en relation aux autres catégories de modificateurs. Par exemple, nous avons mentionné ci-dessus que la distribution des adjectifs du FTB selon les trois comportements possibles à l'égard du placement (adjectifs antéposés, postposés ou alternants) s'apparente à la situation entre les numéraux ordinaux qui ne sont qu'antéposés au nom, les noms épithètes qui ne sont que postposés, et les adjectifs qui sont la seule catégorie à permettre l'alternance. L'examen de modificateurs de natures différentes est par conséquent un moyen pour nous de nous assurer que les particularités attribuées aux adjectifs leurs sont bien spécifiques chez les enfants.

Ensuite, si la difficulté principale des adjectifs réside dans leur fonction de dépendant nominal, en particulier dans leur usage en tant qu'épithètes, nous pouvons penser que les autres catégories de modificateurs sont également susceptibles d'être sujet à ces difficultés, qu'elles soient avant tout des dépendants nominaux ou pas. La fonction syntaxique dans laquelle nous les envisageons leur confère le même type de rôle sémantique, ainsi qu'un rapport syntaxique semblable avec le nom. Il est donc possible que ces mots manifestent des caractéristiques analogues dans leur apparition et dans les mécanismes d'acquisition observés lorsqu'ils ont ce type de fonction. Par ailleurs, l'examen de l'acquisition des divers modificateurs nous donne la possibilité de réunir des informations complémentaires sur la façon dont les catégories syntaxiques sont acquises plus généralement. Nous avons choisi de regrouper les modificateurs que nous étudions dans deux ensembles distincts pour lesquels nous consacrons respectivement un chapitre.

Le premier groupe concerne les noms et les adverbes. Ces deux catégories partagent avec l'adjectif le fait que leur relation de dépendance sémantique et syntaxique par rapport au nom est très proche de celle des adjectifs dans leurs emplois intersectifs (ou prédicatifs). Ils s'en démarquent en revanche dans leur rôle premier puisqu'aucune des deux catégories n'est principalement un dépendant nominal.

Notons cependant que les adverbes semblent avoir un lien particulièrement étroit avec les adjectifs. Notamment ce sont aussi des modificateurs par excellence mais ils relèvent plutôt du domaine verbal malgré la possibilité de les trouver en fonction épithète. Les adjectifs ont quant à eux un statut de modificateur exclusivement pour le nom, leur relation au verbe est purement syntaxique. Par ailleurs, les adjectifs font eux-même partie des catégories que les adverbes peuvent modifier. Les adverbes ont donc une triple relation avec les adjectifs. Les deux catégories ont en commun le fait d'avoir des fonctions générales semblables puisqu'elles dépendent systématiquement d'un autre élément, elles peuvent aussi être toutes deux épithètes du nom, et donc avoir des statut syntaxiques équivalents (ex. un livre bien/intéressant), mais elles sont aussi susceptibles d'entretenir un rapport de dépendance entre elles (ex. un livre bien intéressant). Nous verrons d'autre part que, comme pour l'évolution de l'usage de l'alternance et celui de SAdj impliquant des dépendants adjectivaux, les développements de l'adverbe dans ces deux contextes sont intimement liés.

Les noms sont également eux-même susceptibles d'être utilisés comme épithètes. Ceci nous donne donc l'occasion idéale de voir comment se passe l'acquisition d'une catégorie syntaxique selon la fonction dans laquelle elle est employée. Cette catégorie de mots est extrêmement intéressante de ce point de vue car les noms peuvent être perçus de manière très différente selon leur fonction. Nous avons notamment mentionné plus haut que la catégorie nominale fait partie des catégories qui apparaissent et sont acquises de façon précoce. Mais cette observation repose sur les usages nominaux en tant que tête de syntagme, c'est-à-dire en tant qu'entité (ou concept abstrait). L'utilisation d'un nom comme épithète implique un tout autre rapport à cette catégorie puisque nous avons simultanément un nom qui occupe le rôle de tête et un nom qui a une relation de dépendance par rapport au premier. Nous avons donc deux éléments de même nature avec des propriétés sémantiques et syntaxiques très différentes et nous verrons que ceci a un impact très marqué sur le maniement de la catégorie de la part des enfants, aussi bien pour la tête que pour le dépendant.

Le deuxième groupe est constitué des catégories des numéraux cardinaux et ordinaux, ainsi que les adjectifs indéfinis. Ces trois catégories ressemblent plus aux adjectifs par rapport aux deux précédentes dans le fait qu'elles sont aussi principalement des dépendants nominaux. Elles présentent en revanche moins de points communs avec les adjectifs dans le type de relation qu'elles entretiennent avec le nom. En effet, leur rapport au nom est de type déterminatif, et bien qu'il soit possible d'avoir des liens analogues entre les adjectifs et les noms (ex., un vrai bazar, une dernière fois), ce n'est pas le rôle canonique des adjectifs, et tous les adjectifs ne peuvent pas avoir ce type de rapport au nom. Les numéraux et indéfinis paraissent en fait être dans une situation intermédiaire entre l'adjectif et le déterminant par certaines de leurs caractéristiques syntaxiques. En particulier, ces catégories peuvent ou introduire le SN comme les déterminants, ou être en co-occurrence

avec un déterminant comme les adjectifs. Notons en outre que ces trois catégories ont des organisations internes très différentes des adjectifs, adverbess et noms. Les catégories des numéraux ont chacune des membres itératifs dont le comportement est extrêmement homogène. Les adjectifs indéfinis constituent de leur côté une catégorie fermée avec un nombre de membres très restreint et il semble que chaque unité a des caractéristiques d'usage qui lui sont propres. Nous verrons que ces diverses propriétés se reflètent sur la conception que les enfants ont de ces catégories, et sur leur développement par rapport aux autres modifieurs étudiés. Les adjectifs présentent des points communs avec les adverbess et les noms, aussi bien dans leurs mécanismes d'acquisition que dans certaines de leurs propriétés d'usage. Ce n'est par contre pas le cas avec les numéraux qui montrent des emplois et des développements très différents par rapport aux autres catégories, et nous voyons des ressemblances moins marquées entre les indéfinis et les adjectifs.

Pour terminer, nous indiquons que les propositions (relatives, complétives, participiales) et les SP ne sont présentés que lors de l'examen général des données concernant l'usage de la modification nominale dans notre corpus. Nous n'étudions pas ces modifieurs de façon aussi détaillée dans ce travail pour deux raisons principales. Premièrement, ces structures impliquent nécessairement plusieurs unités lexicales, ce qui n'est le cas pour aucune des catégories sus-mentionnées qui peuvent (ou doivent selon leur nature) être la seule composante de leur syntagme. Deuxièmement, les mots impliqués ne sont pas tous de même nature puisque les propositions et SP sont introduits par des mots grammaticaux. Ceci a pour conséquence que ces structures ont un rapport très différent des autres modifieurs avec le nom, notamment parce que l'élément introducteur du groupe sert à relier le nom tête du SN au reste du groupe (voir la présentation des relatives dans le chapitre 3 pour une illustration de ce point). De même, nous laissons de côté les déterminants, malgré leur statut de dépendants nominaux, car leur fonction syntaxique et leur rôle sémantico-pragmatique sont également très différents du rapport entretenu entre le nom et l'adjectif notamment.

### 5.1.2.3 Objectifs de l'étude et questions de recherche

L'étude que nous proposons consiste en un examen des emplois des modifieurs nominaux chez les enfants à deux moments différents de leur acquisition, en comparaison aux usages de leurs interlocuteurs. Elle a pour objectif d'observer l'évolution des enfants entre les deux périodes afin de mieux cerner quels sont les mécanismes en jeu dans leur acquisition du phénomène et pour déterminer si et dans quelle mesure on peut rendre compte de cette acquisition à partir des données qui leur sont fournies par leur entourage.

Dans la mesure où nous adoptons une approche basée sur l'usage, nous prenons comme hypothèse de départ que l'expérience est un élément central dans l'acquisition des enfants. D'autre part, nous considérons que leur évolution peut être expliquée par des principes d'apprentissage généraux plutôt que par des processus spécifiques au langage. Enfin, nous

ne considérons pas d'emblée que les enfants ont conscience des catégories et règles en des termes abstraits. Nous nous inscrivons par conséquent dans une démarche descriptive dont le but est d'évaluer la possibilité de maintenir une telle vision à partir des données empiriques et des interprétations qu'elles nous permettent de faire. Les questions générales que nous adressons sont les suivantes :

- Peut-on rendre compte des usages des enfants à partir de ceux de leurs interlocuteurs ?
- Les données des adultes permettent-elles d'expliquer l'évolution observée chez les enfants entre les deux sessions analysées ?
- Est-il possible de considérer que cette évolution manifeste des mécanismes d'acquisition non spécifiques au langage ?
- Pouvons-nous envisager que les enfants arrivent à terme à une connaissance générale des phénomènes syntaxiques étudiés, ainsi que des catégories examinées sans avoir à faire appel à la *Grammaire Universelle* ?

## 5.2 Corpus et méthode d'analyse

Dans cette section, nous présentons le corpus et l'exploitation qui en a été faite pour cette étude. Il est constitué de données recueillies auprès de trois enfants : Guillaume (3;6 - 4;4), Louise (3;9 - 4;6) et Rayan (3;11 - 4;9) qui étaient tous trois en petite section de maternelle à l'époque où nous avons commencé les enregistrements. Le corpus représente environ 55 heures d'interaction entre les enfants, leurs mères, leurs frères et soeurs, et nous-même. Il a été recueilli et pensé spécifiquement pour les besoins de cette étude mais nous espérons pouvoir le rendre disponible sur une plateforme pérenne telles que CHILDES (MacWhinney (2000), <http://childes.psy.cmu.edu/>) pour d'autres chercheurs qui seraient intéressés par nos données.

Tout dans la constitution des données a été fait par nos soins, de l'enregistrement des enfants à la constitution des tables de données. Les transcriptions et annotations ont été faites à l'aide des outils offerts par le logiciel CLAN et selon des conventions compatibles avec celles employées dans le cadre du projet CHILDES. Les tables de données sont quant à elles dans un format qui nous a permis de les exploiter à l'aide du logiciel de statistique R (<http://www.r-project.org/>).

La section est organisée comme suit : nous indiquons d'abord les critères de sélection qui ont guidé notre choix des enfants pour le recueil de données. Nous y donnons aussi les conditions dans lesquelles les enregistrements ont eu lieu et présentons les enfants individuellement. Ensuite, nous présentons le corpus : le calendrier des séances et les objectifs auxquels répond cette organisation, les modalités de transcription et d'annotation, et les informations prises en compte dans les tables de données. Enfin, nous présentons questions directrices que nous adressons dans nos analyses, et la méthode générale d'analyse

que nous employons dans cette étude.

## 5.2.1 Les enfants

### 5.2.1.1 Éléments généraux

Le corpus qui sert de base au travail de cette thèse est constitué de données recueillies lors des enregistrements de trois enfants : Guillaume, Louise et Rayan, en interaction avec leurs parents, frères et soeurs et nous même. Nous avons porté notre choix sur ces enfants principalement parce qu'ils étaient scolarisés dans la même classe lorsque nous avons fait leur connaissance. Nos enregistrements s'étalent sur une période de 10 mois. Ils commencent à la fin du premier trimestre de leur première année de maternelle (petite section), les enfants sont alors âgés entre 3;6 et 3;11. Et ils terminent au début de leur moyenne section, lorsque les enfants ont entre 4;4 et 4;9. Notons que malgré le changement de section, la scolarisation commune des enfants a couvert l'intégralité de la période d'enregistrement. Cette situation a donc été stable tout au long du recueil.

Le fait de prendre comme critère que les enfants soient scolarisés, qui plus est dans la même classe répond à deux éléments qui découlent des objectifs de notre étude. D'abord, nous examinons la question de l'acquisition de la modification nominale. Nous avons vu que les études qui portent sur l'acquisition des adjectifs ou du lexique plus généralement indiquent que les adjectifs sont acquis plus tardivement que d'autres catégories comme les noms, en particulier lorsqu'ils sont épithètes. Nous avons également fait une exploration des corpus d'enfants francophones disponibles sur la plateforme CHILDES qui nous a permis de voir que les enfants ne produisent que très peu d'épithètes avant l'âge de trois ans. Le paradigme lexical est généralement très réduit : il correspond principalement aux unités *autre*, *grand*, *gros*, *petit*, et éventuellement quelques adjectifs de couleur. Nous observons en outre très peu d'occurrences. Or, nous ne nous intéressons pas ici seulement à la question de l'acquisition lexicale, nous examinons des phénomènes syntaxiques plus complexes que le simple usage d'un adjectif en tant qu'épithète. Notamment, nous étudions la capacité à utiliser ces adjectifs en co-occurrence avec d'autres modifieurs nominaux ou avec des dépendants adjectivaux.

Nous avons donc choisi des enfants dont l'âge et le développement linguistiques les situe à une étape légèrement au-delà de ce que l'on considère généralement comme la période de l'acquisition précoce du langage, ce qui signifie qu'ils sont normalement à un stade déjà avancé dans leur maîtrise de la langue, et en particulier de la syntaxe de base. Les enfants dits tout venants, c'est-à-dire qui n'ont pas de troubles du langage, ont acquis les structures générales de leur langue : ils savent comment combiner et ordonner les constituants (ou groupes) principaux de la phrase entre eux. À partir de cet âge, leur développement syntaxique consiste donc plutôt en l'acquisition et/ou l'assise de phénomènes



plus complexes (Brown, 1973; Ingram, 1989), dont la dépendance nominale semble faire partie. Nous avons donc plus de garanties d'avoir des données exploitables pour rendre compte de l'usage de la modification nominale.

Ensuite, l'un des objectifs de notre étude est de dégager des comportements typiques, à l'égard de l'usage de la modification nominale, et au niveau des mécanismes que l'on peut proposer pour expliquer la façon dont leur maîtrise de la langue évolue. En d'autres termes, notre étude a une visée de généralisation, que l'on ne peut pas envisager si les enfants montrent des différences individuelles trop importantes. Plusieurs éléments contribuent à nous assurer que la mise en commun des données des enfants est possible. À en croire l'étude de Bates *et al.* (1995), l'âge semble participer : ils notent que les variations liées au style, aux stratégies et rythmes d'acquisition tendent à s'amenuiser à partir du moment où ils ont atteint la capacité à produire aux alentours de 400 mots différents (âge moyen 30 mois).

D'autre part, dans la mesure où les enfants sont scolarisés dans la même classe, nous avons l'assurance qu'ils sont confrontés à la même variante régionale de la langue, mais aussi et surtout qu'ils sont en contact quotidien avec les mêmes personnes au moment de nos enregistrements. En d'autres termes, les enfants ont quotidiennement un input langagier commun et ont les mêmes interlocuteurs (qu'ils soient locuteurs experts ou non) dans certaines de leurs interactions plus privées. Ils ont donc une expérience commune dont ils peuvent se servir dans la construction de leur savoir linguistique. Il est par conséquent possible que l'évolution du langage des trois enfants ait pris des directions analogues.

Par ailleurs, nous avons mentionné ci-dessus que le début des enregistrements a lieu à la fin du premier trimestre de la première année de scolarisation des enfants. D'après Florin (2002), les débuts de la scolarisation des enfants conduit à des changements conséquents dans le système de communication des enfants. Florin parle d'un passage d'un langage de connivence à un langage plus explicite et plus normé. Avant la scolarisation, l'enfant évolue généralement dans un environnement social plus restreint que suite à sa scolarisation : ses interlocuteurs étant moins nombreux, il est confronté à moins de variations d'usages de la langue. Les gens avec lesquels il interagit sont également susceptibles de mieux le comprendre et des pratiques langagières propres au microcosme social de l'enfant peuvent se développer dans la mesure où le contexte favorise la possibilité d'instaurer une relation privilégiée entre l'enfant et ses interlocuteurs. À sa scolarisation, l'enfant doit apprendre à adapter ses pratiques langagières, notamment pour pouvoir comprendre et être compris de ses camarades. En d'autres termes, il harmonise sa connaissance langagière à celle d'un groupe plus étendu de locuteurs et gomme ainsi certaines de ses spécificités individuelles au profit de l'usage d'une variante plus normée (dans le sens statistique du terme) de la langue. Les enregistrements débutent à un moment où ce processus d'harmonisation est entamé chez Guillaume, Louise et Rayan puisqu'ils sont scolarisés depuis trois mois.

Enfin, nous avons fait passer aux enfants le test de langage ELO de Khomsi (2000) pour

nous assurer qu'ils n'ont pas de troubles du langage particulier, et qu'ils étaient à un état de développement linguistique analogue au début des enregistrements. Il s'agit d'un test standardisé qui porte sur le lexique, la phonologie et la morpho-syntaxe en compréhension et en production. Les résultats nous ont indiqué que les trois enfants avaient un niveau de langage typique, voire légèrement avancés, pour leur âge et niveau scolaire, quelle que soit la dimension linguistique envisagée.

	Guillaume	Louise	Rayan	Moyenne	Interval
<b>Lexique en Réception</b>	9	15	9	11	+/-2
<b>Lexique en Production</b>	15	15	17	15	+/-3
qu'est-ce que c'est	9	11	13	10	+/-2
qu'est-ce qu'il fait	6	4	4	5	+/-1
<b>Répétition de mots</b>	14	13	14	11	+/-3
<b>Compréhension de phrase</b>					
Immédiate	14	11	13	11	+/-2
Globale	15	14	16	13	+/-2
<b>Répétition de phrases</b>	8	13	9	7	+/-2

TABLE 5.1 – Résultats détaillés pour chaque enfant du test ELO (Khomsî, 2000)

### 5.2.1.2 Conditions d'enregistrement

Notre objectif étant d'étudier l'évolution de l'usage des modifieurs nominaux, nous avons naturellement opté pour une méthode de recueil longitudinal des données. Toutes les séances d'enregistrement (environ 20 par enfant) ont eu lieu au domicile des enfants. Ils étaient donc dans l'environnement qui leur est le plus familier, principalement en interaction avec leur mère, d'autres membre de leur famille selon chaque enfant, et nous même. Nous présentons plus amplement le calendrier des séances dans la sous-section suivante.

Malgré le fait que nous souhaitions que le recueil se fasse dans des conditions aussi naturelles que possibles, nous avons proposé aux familles des supports à caractères ludiques qui s'articulent autour de quatre types d'activités différents :

- la lecture de livres : soit les parents racontaient les histoires aux enfants qui intervenaient alors plutôt de façon secondaire, soit les enfants prenaient une part plus active dans la narration ou dans la description des images.
- des jeux de société comme le memory ou d'autres jeux impliquant l'identification, la différenciation d'objets ou encore la mise en évidence de certaines de leurs caractéristiques.
- le jeu symbolique, comme par exemple une maison ou une ferme de playmobiles®. Les enfants faisaient alors principalement appel à leur imagination pour organiser les objets et personnages, ainsi que la mise en situation des personnages.

- des activités manuelles : jeux de constructions, dessin... Les interactions étaient alors principalement centrées sur les objets à manipuler, la planification de la conception ou encore la description de ce que les enfants faisaient.

La raison principale qui nous a poussé à proposer ces activités est que l'usage de la modification nominale n'est pas obligatoire pour la bonne formation du SN au niveau formel. Ceci a pour conséquence que l'usage de SN avec des modificateurs est relativement peu courant. À titre indicatif, les interlocuteurs des enfants produisent en moyenne 25% de SN de ce type sur l'ensemble de leurs productions nominales. Nous avons donc essayé de faire en sorte que les situations d'énonciation soient plus propices à l'utilisation de SN étendus en donnant la possibilité aux familles de créer des situations de narration, de description ou de contraste. D'autre part, les supports eux-mêmes ont été choisis parce qu'ils nous ont paru favoriser ce type de structures linguistiques plus spécifiquement. Nous avons porté une attention particulière sur les textes des livres illustrés, sur leurs graphismes ainsi que ceux des jeux. Nous avons également essayé de faire en sorte, soit que les objets manipulés nécessitent une description plus détaillée du référent que le simple usage du nom en présentant des jeux impliquant des objets de même nature avec des propriétés différentes ou des objets avec des propriétés communes mais différents de nature, soit en tentant de provoquer l'expressivité des enfants en leur présentant des jeux avec des éléments farfelus ou en leur donnant la possibilité d'incarner un autre personnage.

Nous considérons cependant que cela ne constitue pas un cadre semi-expérimental dans la mesure où nous n'avons pas contraint les familles à utiliser les supports que nous amenions. Il s'agissait plutôt d'une suggestion d'activités. De plus, la nature même de ces activités relève du connu pour les enfants. Aux occasions où ils n'ont pas utilisé les supports offerts, les jeux qu'ils exploitaient étaient similaires aux nôtres, si ce n'est identiques. Les conditions d'enregistrement étaient donc tout à fait semblables aux situations de jeu ou de lecture faisant partie de leur pratiques habituelles.

D'autre part, la manipulation des jeux et livres étaient laissée entièrement libre. Les enfants ont d'ailleurs montré des usages parfois très différents des jeux qui leur étaient proposés. Par exemple, un jeu avec des cubes a pu être exploité en faisant des constructions selon un modèle donné ou l'imaginaire de l'enfant, ou encore son utilité première était détournée pour en faire des jeux d'adresse comme le « badaboum ». Notons que ceci n'est bien sûr pas vrai pour les jeux de société, qui répondent à des règles précises. Mais ici encore, nous estimons que cela ne remet pas en cause le caractère naturel du recueil puisque ce genre d'activité fait partie des pratiques courantes des enfants. Ils ont donc l'habitude de devoir se conformer à des instructions pour des jeux de cette nature.

Par ailleurs, notre étude porte avant tout sur l'acquisition du lexique et de la syntaxe de la modification nominale. Il se peut que nous fassions des remarques d'ordre pragmatique à l'occasion mais cette dimension de l'emploi de la modification est globalement mise de côté dans ce travail. Nos résultats ne devraient par conséquent pas être biaisés par la

proposition de ces supports.

### 5.2.1.3 Présentation individuelle

Nous présentons ici un peu plus en détail les trois enfants que nous avons enregistrés. Nous donnons leurs informations personnelles et leur situation familiale, puis nous indiquons brièvement comment ils ont utilisé les supports, quelle a été notre participation, et le déroulement général des séances.

**Guillaume :** Guillaume est le plus jeune des trois enfants de notre corpus. Il est né le 23 Juin 2006 et était âgé entre 3;6 et 4;4 lors de la période de recueil des données. Il est le second d'une fratrie de trois enfants. Son frère Alexandre est son aîné de 4 ans environ. Il a également une petite soeur, Marie, qui est née peu de temps avant la fin de nos enregistrements.

La plupart des séances se sont déroulées lorsque Guillaume était seul avec sa mère. Son grand frère assistait éventuellement au début ou à la fin de la séance mais sa présence n'est pas constante. Notons par ailleurs que Guillaume nous a fait participer dès le départ aux jeux et interactions avec sa mère. Nous jouions donc principalement à trois.

Guillaume est un enfant très volubile et enthousiaste. La séance ne terminait généralement que lorsqu'il voyait que la cassette vidéo était finie. Les séances sont par conséquent un peu plus longues avec lui en comparaison aux autres enfants (un peu plus d'une heure *versus* 45-50 minutes). En ce qui concerne les activités, il a très peu utilisé les supports que nous lui avons proposés. Il était toujours très content de voir ce que nous avons apporté, mais à part un ou deux de nos livres et les jeux de constructions, il a préféré utiliser ses propres jeux. Il a également montré une préférence très nette pour les jeux : maisons de playmobiles®), jeux de société ou de construction ; et les activités manuelles comme la pâte à modeler et le dessin. Son intérêt pour la lecture était en revanche plus faible.

**Louise :** Louise se situe entre les deux garçons au niveau de son âge. Elle est née le 9 Avril 2006. Les enregistrements ont eu lieu alors qu'elle était âgée de 3;9 à 4;6. Comme Guillaume, elle a un grand frère, Corentin, qui est plus vieux de 16 mois. Ils sont très complices et jouent beaucoup ensemble. Par ailleurs, la famille s'est aussi agrandie pendant la période du recueil avec l'arrivée d'une petite soeur appelée Candice. Nous en profitons pour indiquer qu'il y a une séance de moins chez Louise dû à la naissance de sa soeur.

Les enregistrements ont généralement eu lieu en présence de Corentin et de leur mère. Il est également arrivé que leur père et leur grand-mère soient là, mais de façon occasionnelle. Notre inclusion au jeux s'est faite plus graduellement. Mais au bout de quelques séances nous étions quatre à participer aux diverses activités. D'autre part, bien que nous étions

tous dans la même pièces, il est arrivé assez régulièrement que deux ateliers se créent selon ce que chaque enfant avait envie de faire. En règle général, la plus grosse partie des séances était consacrée au jeux mais la fin était toujours réservée à une lecture de livre.

Louise a beaucoup utilisé les supports que nous avons proposés. Les séances se passaient généralement sur cette base. Il est aussi arrivé que nous fassions des jeux de rôles (type dinette) et qu'elle prépare des spectacles avec Corentin. Bien qu'elle aime jouer aux jeux de société, elle est très portée sur tout ce qui touche à l'imaginaire. Elle nous a raconté beaucoup d'histoires, avec support ou non, et a principalement utilisé les jeux de construction comme des jeux symboliques en créant des bonshommes imaginaires.

**Rayan :** Rayan est le plus âgé des enfants. Il est né le 30 Janvier 2006 et lors des enregistrements il était âgé entre 3;11 et 4;9. Il a une grande soeur, Laura, et un grand frère, Mathieu, mais ceux-ci ne vivent pas avec Rayan et ses parents. Il a aussi une petite soeur, Gladys, qui est née deux mois avant le début des enregistrements.

Les séances se sont toutes passées avec les mêmes participants, à savoir Rayan, sa mère et sa petite soeur. De même que chez Louise, notre participation s'est faite graduellement. Nous jouions alors à trois ou quatre, lorsque Gladys a acquis plus de mobilité.

Rayan a participé tout autant que nous à la préparation des séances. Il a proposé chaque fois des jeux qu'il avait choisis avec soin tout au long de la semaine. Ceux-ci témoignent de son intérêt particulier pour les jeux de planification et de réflexion : constructions, puzzles, exercices éducatifs comme le jeu des sept erreurs... Il a également accueilli avec beaucoup d'enthousiasme les supports que nous avons apportés. Les séances se sont généralement déroulées en exploitant tous les supports prévus, aussi bien par lui que par nous. En règle générale, nous commençons par faire des jeux, puis la mère de Rayan lui lisait un livre, et nous revenions ensuite aux jeux.

## 5.2.2 Constitution du corpus

### 5.2.2.1 Calendrier et organisation des données

Le corpus exploité dans ce travail est constitué de 10 séances par enfant (9 chez Louise) qui durent entre 45 minutes et 1 heure selon les enfants. Nous avons un total d'environ 27 heures d'enregistrements pour nos analyses. Le recueil général s'est déroulé selon un calendrier qui nous a permis de dégager trois étapes distinctes. Les deux étapes (ou sessions) concernées ici sont chacune composées de 5 séances espacées d'environ une semaine les unes des autres. Il y a par ailleurs 8 mois d'intervalle entre la fin de la première session et le début de la seconde. Le calendrier des séances est présenté dans le tableau 5.2.

	<b>Guillaume</b>	<b>Louise</b>	<b>Rayan</b>	<b>Durée Total</b>
<b>Session 1</b>	du 16/12/09 au 27/01/10 <b>Durée : 5h</b>	du 13/01/10 au 10/02/10 <b>Durée : 3h</b>	du 16/12/09 au 20/01/10 <b>Durée : 4h40</b>	12h40
<b>Session 2</b>	du 15/09/10 au 13/10/10 <b>Durée : 5h10</b>	du 16/09/10 au 14/10/10 <b>Durée : 5h</b>	du 15/09/10 au 13/10/10 <b>Durée : 4h30</b>	14h40

TABLE 5.2 – Calendrier général des enregistrements - Sessions 1 et 2

Les sessions ont été pensées pour faire la comparaison des usages enfantins à deux moments différents de leur développement. La première session constitue le point de départ de l'étude. La description des données enfantines en comparaison avec celles de leurs interlocuteurs nous permet d'établir quel est leur degré d'acquisition initial de la modification nominale. Cette session est donc à voir comme le point de référence qui nous donne la possibilité d'apprécier l'évolution de leurs usages par la suite. La seconde session représente quant à elle le témoin de l'évolution de la maîtrise des enfants. C'est par conséquent grâce à la comparaison des données de cette session avec celles de la précédente que nous pouvons déterminer en quoi la maîtrise des enfants s'est développée. Nous pouvons apprécier l'apparition ou l'assise de certains phénomènes ou constructions linguistiques, ce qui nous permet ensuite de faire des hypothèses sur les mécanismes en jeu dans l'acquisition des enfants, ainsi que sur les informations qui y contribuent. En d'autres termes, nous faisons ici une description et une comparaison des données des enfants et des adultes dans les sessions 1 et 2 afin de voir comment les usages des différents locuteurs évoluent ou non entre les deux sessions. Nous cherchons à déterminer en quoi les enfants montrent une maîtrise plus avancée de l'usage de la modification nominale, si leurs usages peuvent être expliqués sur la base des données de leur entourage, et par quels mécanismes celles-ci peuvent contribuer à cette évolution.

Par ailleurs, nous avons également enregistré les enfants au cours de la période intermédiaire entre les sessions 1 et 2. Nous avons aussi 10 séances par enfant, cette fois-ci espacées de deux semaines, qui regroupent 27h d'interaction (tableau 5.3). Cette session a été transcrite intégralement, elle n'est en revanche pas analysée ici. Elle a été prévue pour une étape ultérieure de notre recherche et a pour vocation de mettre à l'épreuve les hypothèses que nous aurons pu formuler à propos des mécanismes d'acquisition des enfants à partir de la présente étude.

	<b>Guillaume</b>	<b>Louise</b>	<b>Rayan</b>	<b>Durée Total</b>
<b>Session intermédiaire</b>	du 10/02/10 au 23/06/10 <b>Durée : 9h40</b>	du 24/03/10 au 29/06/10 <b>Durée : 8h15</b>	du 10/02/10 au 29/06/10 <b>Durée : 9h</b>	26h55

TABLE 5.3 – Calendrier général des enregistrements - Données intermédiaires

### 5.2.2.2 Préparation des données

**Transcription et annotation :** Les données que nous avons recueillies ont été transcrites et annotées avec les outils proposées dans le cadre du projet CHILDES (MacWhinney, 2000) afin de mettre notre corpus à disposition dans la base de données associée à ce projet. Nous avons transcrit les données selon les conventions basiques du format CHAT (logiciel CLAN) : la ligne principale consiste en une transcription orthographique des énoncés, avec les symboles de ponctuation de base. Chaque énoncé est par ailleurs aligné (ou associé) avec la séquence vidéo ou audio qui lui correspond dans nos enregistrements. Les conventions utilisées sont détaillées dans le manuel *CHAT Transcription* disponible sur la plateforme CHILDES.

Les transcriptions des données correspondant aux sessions 1 et 2 ont par ailleurs fait l'objet d'une annotation morpho-syntaxique à l'aide du programme MOR, qui est un outil du logiciel CLAN pour annoter automatiquement les corpus transcrits au format CHAT. La grammaire de ce programme a été conçue par Christophe Parisse pour le français. L'annotation consiste en un étiquetage indiquant la catégorie syntaxique du mot, le lemme correspondant à la forme, et les informations morphologiques sur la forme telles que le genre, le nombre, la personne, le temps... Nous donnons l'exemple d'un extrait de fichier de transcription agrémenté des annotations dans la figure 5.1 ci-dessous. Notons en outre que nous avons procédé à une vérification manuelle de toutes les données annotées automatiquement en prêtant une attention particulière à la catégorie que l'on peut attribuer au mot dans l'énoncé. Nous avons principalement corrigé ces catégories pour qu'elles correspondent à l'utilisation en discours, notamment parce que nous prenons en compte les SN à ellipse. Par exemple, *grand* est ici catégorisé comme un nom à la première ligne de la figure 5.1 car il constitue la tête du SN. Autrement dit, nous nous sommes assurée que le mot qui fait office de tête nominale, ici l'adjectif, soit bien annoté comme étant un nom afin qu'il puisse être extrait avec les noms communs.

\*CHI: lui c' est l(e) grand . •  
 %mor: pro|lui&SING pro:subj|ce v:aux|être&PRES&3SV det|le&MASC&SING n|grand .  
 \*CHI: ben tu peux t(e) mettre ici aussi ! •  
 %mor: co|ben pro:subj|tu&2S v:mdl|pouvoir&PRES&2SV pro:refl|te&2S v|mettre-INF adv:place|ici adv|aussi !  
 \*OBS: ah d+accord j(e) fais pas l(e) caméraman ? •  
 %mor: co|ah adv|d+accord pro:subj|je&1S v:mdl|faire-PRES-1SV adv:neg|pas det|le&MASC&SING n|caméraman&MASC ?  
 \*CHI: là on regard(e)ra à la fin ! •  
 %mor: adv:place|là pro:subj|on&3S v|regarder-FUT-3SV prep|à det|la&FEM&SING n|fin !  
 \*OBS: on r(e)gard(e)ra à la fin ? •  
 %mor: pro:subj|on&3S v|regarder-FUT-3SV prep|à det|la&FEM&SING n|fin ?  
 \*CHI: mm . •  
 %mor: co|mm .  
 \*OBS: +< mais c' était pour bien voir bien vérifier qu' on voyait bien . •  
 %mor: conj|mais pro:subj|ce v:aux|être&IMPF&3SV prep|pour  
 adv|bien v|voir&INF adv|bien v|vérifier-INF conj|que pro:subj|on&3S v|voir&IMPF&3SV adv|bien .  
 \*OBS: alors . •  
 %mor: conj|alors .  
 \*MOT: tu t(e) rappelles ? •  
 %mor: pro:subj|tu&2S pro:refl|te&2S v|rappeler-PRES&2SV ?  
 \*OBS: tu t(e) rappelles de l' histoire ? •  
 %mor: pro:subj|tu&2S pro:refl|te&2S v|rappeler-PRES&2SV prep|de det|le/la&SING n|histoire&FEM ?  
 \*MOT: +< non xx . •  
 %mor: co|non=no unk|xx .  
 \*CHI: on fait comment pour tourner ? •  
 %mor: pro:subj|on&3S v:mdl|faire-PRES-3SV pro:int|comment prep|pour v|tourner-INF ?  
 \*OBS: alors tu t(e) rappelles c' est un livre spécial . •  
 %mor: conj|alors pro:subj|tu&2S pro:refl|te&2S v|rappeler-PRES&2SV pro:subj|ce v:exist|être&PRES&3SV  
 det|un&MASC&SING n|livre adj|spécial-SING&MASC .

FIGURE 5.1 – Extrait d'un fichier de transcription au format CHAT (CHI = enfant , MOT = mère, OBS = observatrice)



**Constitution des tables de données** Quatre tables de données ont été constituées à partir des fichiers de transcription :

CH1 : Cette table correspond aux productions de SN chez les trois enfants dans la première session. Elle contient 2986 SN analysés, dont 483 comportent des modifieurs. Le nombre total d'occurrences de modifieurs est de 503.

AD1 : Cette table réunit les SN produits par les adultes à la première session. Nous avons 7312 SN, dont 1890 avec un ou plusieurs modifieurs, et 2081 occurrences de modifieurs au total.

CH2 : Cette table regroupe les données des enfants à la deuxième session. Ils produisent ici 4348 SN, dont 1111 contiennent des modifieurs. Le nombre total de modifieurs employés est cette fois de 1239 occurrences.

AD2 : Cette table correspond aux productions des adultes de la seconde session. Il y a 8954 SN analysés, avec 2341 qui comportent des modifieurs. Les occurrences de modifieurs s'élèvent ici au nombre de 2616.

Les données ont été extraites des transcriptions à l'aide de la commande COMBO du logiciel CLAN, qui permet de faire des recherches d'énoncés à l'aide des informations morpho-syntaxiques sur les transcriptions. Nous avons ici simplement fait une extraction des énoncés contenant des noms communs (étiquetés 'n|').

**Sélection des données :** Seuls les SN dont la tête est un nom commun (ou se comporte comme tel) sont analysés. Les SN dont la tête est un nom propre, une forme pronominale ou un équivalent indéfini comme *quelque part* ou *quelque chose* ne sont donc pas pris en compte dans cette étude. Nous avons également éliminé les SN avec des attributs de l'objet (ex. il a le nez rouge), les expressions d'heure (ex. il est neuf heures), les séquences qui désignent des personnages de livres ou de dessins animés (*Winnie l'ourson*, *Petit Ours Brun*) et les séquences figées contenant des noms, comme par exemple *par terre*, *d'accord*, *à quatre pattes*, à moins que nous ayons de raison de penser que les enfants ne perçoivent pas ces unités de la même façon que les adultes. Il semble par exemple que Rayan ne perçoit pas la locution *au hasard* dans son acception habituelle, nous l'avons donc intégrée aux données analysées :

(10) Rayan et sa mère font des jeux dans des magazines - 4<sup>1</sup> :

MOT : mais il y en a partout des jeux je voulais prendre **au hasard** !

CHI : mais **au hasard** il est pas là.

MOT : (rit) il est pas là **le hasard** + ! ?

MOT : il y a pas **de hasard** dans la vie ?

CHI : non c'est dans celui là qu'il y a **le hasard**.

---

1. Le numéro associé aux exemples de notre corpus indique la séance dont ils proviennent chez l'enfant mentionné. Une numérotation de 1 à 5 signifie que l'exemple est issu des données de la première session, de 15 à 20 qu'il provient de la deuxième session.

Nous avons en revanche inclus les SN qui forment un groupe prédicatif avec le verbe, comme par exemple *avoir faim* ou *prendre un bain* car ils peuvent faire l'objet d'une modification nominale :

- (11) a. j'ai pris **la douche la plus chaude de mon existence**<sup>2</sup>  
 b. Vous devez avoir **une faim dévorante**, j'ai grand appétit, commençons par souper (Voltaire, *Candide*)  
 c. faire **un froid épouvantable**  
 d. avoir **une folle envie de chocolat**

Les modalités de sélection des SN analysés sont décrites plus amplement dans la grille de codage des données présentée en annexe. Nous y indiquons notamment les critères qui nous ont conduit à intégrer ou à exclure les SN dans les tables de données, ainsi qu'une liste des séquences identifiées comme étant figées.

Pour terminer à propos de la sélection des SN analysés, il est à noter que nous n'avons pas éliminé les SN produits dans un contexte de reprise immédiate, ni ceux qui proviennent de chansons ou de récitations de poésies, malgré le fait que la plupart des études en acquisition du langage procèdent à ce genre d'élimination. Notre choix résulte directement de l'hypothèse de base que nous adoptons à propos de l'acquisition de la modification nominale, et de la langue plus généralement. Nous rappelons que nous prenons comme point de départ l'hypothèse selon laquelle les enfants apprennent leur langue en s'appuyant de façon importante sur les usages des personnes de leur entourage. Or, il nous semble que les reprises immédiates et les chansons ou poésies relèvent précisément de cas où les enfants montrent qu'ils s'appuient sur les données de leur entourage dans leurs productions. Ils sont en effet à un âge où l'on ne peut plus parler d'imitation réflexe (Tomasello *et al.*, 1993), et il ne s'agit pas non plus de comportements de type écholalique. Les cas de reprise immédiate de productions des adultes ont donc une raison d'être pour les enfants, que ce soit pour leur valeur communicationnelle ou pour un apprentissage. Celles-ci peuvent par exemple être conscientes et avoir un caractère métalinguistique, comme par exemple en (12) où Guillaume reprend la séquence pour bien mémoriser le personnage et la forme linguistique, ou non comme en (13) où Rayan reprend Obs pour contre-dire ce qu'elle vient d'énoncer.

- (12) Guillaume et Obs assemblent les personnages du livre théâtre - 1 :  
 OBS : ça c'est +...  
 CHI : la maman.  
 OBS : ça c'est **la maman ours** très bien.  
 CHI : **la maman ours**.

---

2. <http://nilaya.journalintime.com/>

(13) Rayan lance les pièces d'un jeu pour les ranger et manque le sac - 16 :

OBS : ben tu es pas **un très bon basketeur** hein !

CHI : si.

CHI : si je suis **un très bon basketeur**.

En ce qui concerne les chansons ou poésies, il n'y a pas de doutes sur le fait que l'apprentissage est conscient. Toutefois, il n'est pas sûr que le caractère conscient ou non de l'apprentissage langagier ait un impact sur la façon dont les enfants retiennent les mots et structures. Autrement dit, il est possible d'envisager que les processus cognitifs liés à la fixation des formes linguistiques soient du même ordre pour l'apprentissage des chansons ou poésies, et les usages conversationnels de la langue. L'exemple en (14) de Louise qui chante une chanson de dessin animé qu'elle a mémorisée illustre notamment le fait que les enfants sont susceptibles de faire le même type d'erreurs, à savoir ici de réinterpréter des paroles qu'elles n'a pas saisies et de les remplacer par une forme qui présente certaines similarités au niveau phonique.

(14) Louise chante la chanson du dessin animé *Les cités d'or* - 8 :

CHI : enfant du soleil ton destin qui sont pareils.

BRO : +< non c'est même pas ça Louise !

CHI : l'aventure t'appelle.

CHI : la campagne est pas belle !

MOT : quoi la campagne est pas belle !

CHI : la campagne est pas belle.

MOT : +< non c'est pas ça c'est <cours vers> [//] n'attends pas et cours vers elle.

**Codage des données :** Les données sélectionnées ont fait l'objet d'un codage qui donne des informations sur le SN en général, le nom et les modifieurs éventuellement présents dans le SN. De même que pour la sélection des SN analysés, les modalités de codage sont détaillées dans la grille d'analyse présentée en annexe (électronique). Nous proposons donc ici une description synthétisée des informations de la table de données. Les informations codées concernant le SN sont les suivantes :

- le genre : le SN est au masculin ou au féminin.
- le nombre : le SN est au singulier ou au pluriel.
- la fonction syntaxique du SN : nous prenons en compte les fonctions argumentales comme le sujet, l'objet direct, l'objet indirect ou l'attribut du sujet, des fonctions non argumentales comme le fait que le SN soit un circonstanciel, en dislocation gauche ou droite, ou qu'il soit un complément du nom, enfin nous indiquons si le groupe forme un complexe prédicatif avec le verbe.
- la forme de la préposition qui précède le SN s'il y en a une.

- le déterminant introducteur : nous indiquons la forme produite, le type de déterminant (ex. article défini, déterminant possessif...) dont elle relève, et si elle appartient au groupe général des définis *versus* indéfinis.
- l'appartenance lexicale du nom : cette classification est faite sur la base de la sémantique lexicale du nom indépendamment de son sens dans la séquence. Les classes proposées sont récapitulées dans le tableau 5.4.
- le nombre de modifieurs présents dans le SN. Il est à noter que lorsque le SN comporte plusieurs modifieurs, la ligne est dédoublée pour avoir les informations concernant tous les modifieurs.

Classe	Description	Exemple
abstrait	Nom qui renvoie à un concept abstrait	droit, raison
action	Opération intentionnelle de la part d'un acteur en cours, à venir, ou situation qui en résulte	course, combat, maquillage
aliment	Nom qui renvoie à une entité comestible	lait, carotte
animé	Nom qui renvoie à une entité animée de type animal ou relevant de l'imaginaire	chien, lutin, fée
concret	Nom qui renvoie à une entité naturelle non comestible	feu, terre, sapin
corps	Nom qui renvoie à une partie du corps	main, ventre
couleur	Nom qui renvoie à une couleur	bleu, jaune
événement	Fait auquel aboutit une situation sans caractère intentionnel de la part d'un acteur	bobo, rêve
forme	Nom qui renvoie à une forme	carré, triangle
humain	Nom qui renvoie à une entité animée de type humain ou à un groupe d'humains	filles, équipe
indéterminé	Nom dont le contenu notionnel dépend du contexte d'énonciation	chose, tas, truc
inventé	mot inventé ayant un fonctionnement nominal	tiroui
lettre	Nom qui renvoie à une lettre ou à un son	g, l
lieu	Nom qui renvoie à un lieu particulier (y compris les bâtiments)	mer, bord, école
nationalité	Nom qui renvoie à la nationalité d'une personne	français, anglais
nombre	Nom qui renvoie à un nombre	trois, cinq
objet	Nom qui renvoie à une entité de confection humaine	table, ballon
qualité	Nom qui renvoie à une qualité positive ou négative	beauté, violence
senti	Nom qui relève des émotions ou sensations	peur, faim
temporel	Nom qui renvoie à un moment particulier ou à une période	semaine, jour

TABLE 5.4 – Classes lexicales des noms

Les autres informations concernent les modifieurs nominaux. Nous rappelons que nous n'examinons pas l'acquisition de tous les types de modifieurs dans notre étude. Nous n'observons que ceux qui peuvent ou doivent apparaître seuls, c'est-à-dire les adjectifs, les adverbes, les noms, les numéraux, et les adjectifs indéfinis. Toutefois, nous avons également codé la présence des SP et des propositions subordonnées, ainsi que certaines des informations concernant ces modifieurs, ce qui nous permet notamment de faire le point sur l'usage général de la modification nominale dans le chapitre suivant. Les informations codées pour les modifieurs sont les suivantes :

- la forme et la nature du modifieur.
- le modifieur est dans une structure coordonnée ou non.
- pour les adjectifs, adverbes et noms, nous indiquons s'ils ont un dépendant qui les précède, et qui les suit.
- la position du modifieur par rapport au nom.
- l'appartenance lexicale des adjectifs : comme pour les noms, cette classification repose principalement sur la sémantique lexicale de l'adjectif. Mais nous avons également des classes constituées sur d'autres bases (par exemple, les participes). Le tableau 5.5 propose un récapitulatif des classes d'adjectifs attestées dans nos données.

Classe	Description	Exemple
couleur	Adjectif qui renvoie à la couleur du nom	bleu, vert
dimension	Adjectif qui renvoie à la dimension du nom	petit, grand, gros
expressif	Adjectif qui exprime la subjectivité du locuteur par rapport au nom	joli, drôle
forme	Adjectif qui renvoie à la forme du nom	rond, rectangulaire
indéfini	autre, différent, divers, tel et quelconque	
inventé	Mot inventé ayant un fonctionnement adjectival	gie, kète
modal	Adjectif qui exprime le mode du nom par rapport à d'autres membres de sa classe notionnelle	vrai, faux, dernier
nuance	Adjectif qui exprime l'intensité plus ou moins forte d'une couleur ou teinte	foncé, blême, pâle
participe	Forme participiale d'un verbe en fonction épithète	perdu, cassé
personnel	Adjectif qui exprime la disposition personnelle de l'animé dénoté par le nom	méchant, fier, triste
propriété	Adjectif qui renvoie à une propriété physique du nom	chaud, dur, lourd,
région	Adjectif qui renvoie à la nationalité du nom	français, anglais
temporel	Adjectif qui renvoie à un aspect temporel du nom	ancien, éphémère

TABLE 5.5 – Classes lexicales des adjectifs

Nous donnons dans la figure 5.2 un extrait d'une table à partir des données des enfants de la première session afin d'illustrer comment se présentent les différentes tables à partir desquelles nous avons fait nos analyses.

### 5.2.3 Méthode d'analyse

Comme nous l'avons vu ci-dessus avec la constitution des tables de données, les productions des enfants sont séparées de celles des adultes. Elles sont par contre regroupées entre les enfants mais nous avons distingué les usages de ces derniers lors de l'analyse afin de dégager les points communs, ou au contraire les divergences dans leurs pratiques. Les données des enfants sont ainsi présentées en différenciant les usages de chacun. Nous avons procédé au même type de distinction chez les adultes, c'est-à-dire que nous avons séparé les différents groupes de locuteurs en fonction des enfants avec qui ils sont en interaction. Nous avons donc trois groupes d'adultes (et enfants plus âgés) : les interlocuteurs de Guillaume, ceux de Louise et ceux de Rayan. Nous n'avons en revanche pas différencié les interlocuteurs pour un enfant donné. Toutes les productions des adultes en conversation avec un enfant particulier sont réunies dans nos analyses. Plusieurs raisons ont motivé ce choix. D'abord, les données correspondant aux différents interlocuteurs d'un enfant ne représentent pas les mêmes parts dans les productions des adultes. Par exemple, les grands frères de Guillaume ou de Louise ne sont pas constamment présents au domicile, ou dans la pièce lors des enregistrements. Les données qui relèvent de leurs productions sont par conséquent moindres en comparaison à celles de leurs mères. Elles ne permettent donc pas de dégager des tendances d'usage aussi aisément si elles sont envisagées individuellement. D'autre part, il nous paraît peu probable que les enfants fassent des distinctions selon leurs interlocuteurs spécifiques dans la façon dont ils sont réceptifs aux données de leur entourage. En d'autres termes, il nous semble peu vraisemblable que les enfants soient sensibles au fait que leurs aînés puissent eux-même ne pas maîtriser leur langue aussi bien qu'un adulte, ou encore que nous ne fassions pas partie de leur entourage habituel, au point de ne pas tenir compte de ces données selon les mêmes principes que ceux qui sont en jeu lorsqu'ils entendent un énoncé provenant de leurs parents. Nous considérons donc que toute donnée constitue de la même manière un élément de l'input des enfants, quel que soit la personne dont elle provient. Notons par ailleurs que nous n'avons pas noté de comportements particuliers qui se dégagent selon les différents interlocuteurs à l'égard de la modification nominale de façon générale. Les rares cas où nous voyons des manifestations de ce type sont pointés dans l'étude.

Nous avons mentionné ci-dessus que l'objectif de notre étude est de faire état de l'évolution du comportement des enfants à l'égard de la modification nominale dans le but de mieux comprendre les mécanismes en jeu dans leur acquisition du phénomène, et de déter-

ch	no	speak	NP	Elli	Head	GenD	Num	Funct	pp	Det	Detcat	Deigno	modif	Mod	Modcat	Modco	Moddep	Advfo	Modadv	Pos	cat_N	cat_Adj	
Guillaume	1	*CHI	les_trucs	y	truc	m	pl	cd	npr	les	dart	def	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Guillaume	2	*CHI	mon_truc	y	truc	m	sg	attr	npr	mon	poss	def	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Guillaume	4	*CHI	une_truc	y	truc	f	sg	cd	npr	une	dart	ind	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Guillaume	4	*CHI	un_truc	y	truc	m	sg	attr	npr	un	dart	ind	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Guillaume	4	*CHI	le_petit_truc	y	truc	m	sg	cd	npr	le	dart	def	1	petit	a	nco	ndep	nadv	nadv	ant	indetermine	dimension	
Guillaume	4	*CHI	du_truc	y	truc	m	sg	cdn	de	de	dart	def	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Guillaume	4	*CHI	un_truc_de_ca	y	truc	m	sg	cd	npr	un	dart	def	1	de	p	nco	N.A	nadv	nadv	post	indetermine	N.A	
Guillaume	5	*CHI	pour_les_trucs_dejeuner	y	truc	m	pl	cdn	pour	les	dart	def	2	dejeuner	n	nco	ndep	nadv	nadv	post	indetermine	N.A	
Guillaume	5	*CHI	un_maitre_[:autre]_truc_noir	y	truc	m	sg	cdn	npr	un	dart	ind	2	noir	a	nco	ndep	nadv	nadv	post	indetermine	couleur	
Guillaume	5	*CHI	un_maitre_[:autre]_truc_noir	y	truc	m	sg	cdn	npr	un	dart	ind	2	noir	a	nco	ndep	nadv	nadv	post	indetermine	couleur	
Guillaume	5	*CHI	dans_le_truc	y	truc	m	sg	acc	dans	le	dart	def	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Guillaume	5	*CHI	un_truc	y	truc	m	sg	attr	npr	un	dart	ind	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Guillaume	5	*CHI	les_trucs	y	truc	m	pl	sf	npr	les	dart	def	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Guillaume	5	*CHI	les_trucs	y	truc	m	pl	sf	npr	les	dart	def	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Guillaume	5	*CHI	les_trucs	y	truc	m	pl	sf	npr	les	dart	def	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Louise	1	*CHI	un_truc	y	truc	m	sg	cd	npr	un	dart	ind	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Louise	3	*CHI	un_truc	y	truc	m	sg	cd	npr	un	dart	ind	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Louise	3	*CHI	un_truc_qui_loque	y	truc	m	sg	sf	npr	un	dart	ind	1	qui	r	nco	N.A	N.A	N.A	post	indetermine	N.A	
Louise	3	*CHI	dans_ce_truc	y	truc	m	sg	ci	dans	ce	dem	def	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Louise	4	*CHI	avec_ses_trucs	y	truc	m	pl	cc	avec	ses	poss	def	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Louise	4	*CHI	des_trucs	y	truc	m	pl	cd	npr	des	dart	ind	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Louise	4	*CHI	des_trucs	y	truc	m	pl	cd	npr	des	dart	ind	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	indetermine	N.A	
Louise	4	*CHI	un_drole_de_truc_qui_est_en_dessous_de_l'eau	y	truc	m	sg	cd	npr	un	dart	ind	2	drole_de	a	nco	ndep	nadv	nadv	ant	indetermine	expressif	
Louise	4	*CHI	un_drole_de_truc_qui_est_en_dessous_de_l'eau	y	truc	m	sg	cd	npr	un	dart	ind	2	drole_de	a	nco	ndep	nadv	nadv	ant	indetermine	expressif	
Louise	4	*CHI	le_truc	y	truc	m	sg	rd	npr	le	dart	def	0	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	post	indetermine	N.A
Royan	1	*CHI	des_trucs_petits	y	truc	m	pl	attr	npr	des	dart	ind	1	petit	a	nco	ndep	nadv	nadv	post	indetermine	dimension	

FIGURE 5.2 – Extrait d'une table de donnée

miner si et dans quelle mesure les usages de leur entourage contribuent à cette acquisition. À cette fin, nous posons trois questions directrices pour chacun des aspects linguistiques examinés :

1. Les productions des enfants sont-elles du même ordre que celles des adultes dans la même session ?
2. Les production des enfants diffèrent-elles d'une session à l'autre ?
3. Les productions des adultes diffèrent-elles d'une session à l'autre ?

La première question s'applique à la première session, ainsi qu'à la seconde. Il s'agit de situer les pratiques des enfants, qui sont ici considérés comme les apprenants de leur langue, par rapport à celles de leurs interlocuteurs, qui ont une meilleure maîtrise de la langue et qui peuvent donc être vus comme des locuteurs experts. Cette comparaison a lieu lors de la même session, ce qui signifie que les conditions d'énonciation, notamment les activités en cours, sont les mêmes pour tous les locuteurs. Ainsi, bien que les locuteurs ne se placent pas nécessairement de la même façon au sein des diverses interactions (par exemple, en initiation *versus* en continuité d'une thématique discursive), ils se trouvent dans des situations communes (environnement physique, activités et objets d'attention communs), et donc *a priori* tout aussi favorables à la production ou non des constructions étudiées. On peut alors paraphraser la première question comme suit : les pratiques des enfants et des adultes sont-elles les mêmes à l'égard de la modification dans des situations analogues ?

La seconde question a pour but d'apprécier une éventuelle évolution dans les pratiques des enfants. Afin de nous assurer que ces changements de pratiques peuvent être perçus comme la manifestation directe d'une évolution de leur maîtrise de l'usage des modifieurs nominaux, elle doit être envisagée en tenant compte des autres questions que nous adressons. Mise en perspective avec la première, elle nous permet d'établir si les changements attestés chez les enfants conduisent à une situation où leurs usages sont plus proches de ce que l'on observe chez leurs interlocuteurs. Autrement dit, il s'agit de déterminer si les enfants montrent une évolution indiquant qu'ils ajustent leurs emplois à ceux des adultes en interaction avec eux dans la seconde session par rapport à la première, ou s'ils s'en éloignent encore plus (ou autant). On peut penser qu'une plus grande ressemblance dans les pratiques des différents locuteurs peut être interprétée comme un indice d'une évolution de la maîtrise linguistique de la part des enfants. En effet, il semble naturel de considérer que des pratiques en cours d'acquisition changent pour ressembler de plus en plus à celles de locuteurs plus experts. À l'inverse, un éloignement ou un maintien des différences entre les enfants et les adultes ne garantirait pas que les éventuels changements chez les premiers sont liés d'une quelconque façon à une évolution de leur maîtrise de la modification nominale.



Enfin, la troisième question est particulièrement importante pour pouvoir écarter la situation d'énonciation comme facteur intervenant dans les changements potentiellement observés chez les enfants. Les activités pratiquées lors des diverses séances d'enregistrement sont semblables dans le fait qu'elles sont toutes de nature ludique (jeux, récit d'histoires, activités manuelles...), mais elles ne sont pas nécessairement les mêmes spécifiquement, ne serait-ce que parce que les supports ne sont pas identiques. Les conditions d'énonciation de la deuxième session ne sont donc pas une réplique exacte de celles dans la première session. La comparaison des données adultes en inter-sessions nous permet alors d'établir à quel point ceci peut influencer le comportement des locuteurs à l'égard de la modification : l'éventualité de différences entre les deux sessions chez les interlocuteurs des enfants ne peut pas être attribuée à un changement dans leur maîtrise du phénomène puisqu'ils sont considérés comme locuteurs experts et point de référence dans l'examen des pratiques enfantines. Une variation dans les distributions des adultes entre les deux sessions ne nous permettrait donc pas de déterminer de façon sûre que les changements dans les usages des enfants sont démonstrateurs d'une évolution linguistique de leur part. À l'inverse, s'il n'y a pas de différences entre les deux sessions chez les adultes, nous pouvons penser que les changements de situation n'interviennent pas dans les usages de la modification nominale et envisager avec plus de certitude que l'évolution des usages des enfants témoigne d'un changement de leur maîtrise du phénomène.

Par ailleurs, pour tous les phénomènes que nous analysons, nous procédons à une étude qui part des données générales et qui va vers les usages spécifiques : nous présentons d'abord les distributions globales (occurrences et types attestés), nous faisons ensuite un examen plus détaillé des unités lexicales employées et les replaçons enfin dans leur contexte d'énonciation. Nous optons pour une telle présentation afin de déterminer ce que l'on peut attribuer aux enfants en termes de maîtrise linguistique à différents niveaux d'abstraction. Nous verrons notamment que nous observons régulièrement une différence entre ce que l'on peut conclure à partir de l'examen quantitatif des données et les résultats de leur analyse en termes qualitatifs, ce qui suggère des degrés de maîtrise différents de la part des enfants concernant ces deux aspects des divers phénomènes.

Pour les deux premiers points (distribution générale et examen des types), nous nous appuyons principalement sur les données réunies dans les tables. Afin d'établir si les distributions des différents locuteurs, ou celles d'un même locuteur entre les deux sessions, sont comparables ou non concernant la répartition des occurrences, nous les avons soumises au test statistique du Chi carré (ou le teste exact de Fisher lorsque les valeurs sont trop faibles pour le Chi carré). Les tests statistiques ont été passés à l'aide du logiciel R, gratuitement disponible à l'adresse suivante : <http://www.r-project.org/>.

L'analyse des séquences particulières est aussi faite en utilisant les tables de données, mais nous tenons également compte du discours environnant. En d'autres termes, nous

ne replaçons pas simplement les unités lexicales dans les séquences formelles spécifiques où elles apparaissent, nous les analysons aussi dans le contexte plus large de la séquence discursive où l'énoncé est produit. Nous pouvons alors évaluer si les formes employées par les enfants peuvent avoir été influencées par des productions antérieures, ou s'ils montrent une certaine indépendance à cet égard.

Pour terminer, il va sans dire que nous ne donnons que les résultats qui nous semblent pertinents dans nos observations pour ces différents niveaux d'analyse. Ceci vaut bien sûr pour les propriétés linguistiques que nous avons codées et l'examen des séquences discursives dans lesquelles les constructions sont produites. Mais nous présentons aussi les données des enfants d'après ce critère de fonctionnement. Lorsque les données des trois enfants sont semblables, nous les réunissons afin de limiter la redondance des informations. En revanche, dès lors que nous observons des divergences dans leurs emplois, nous pointons les caractéristiques particulières des usages de chaque enfant.

### 5.3 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté la problématique de l'étude, le corpus à partir duquel elle est conduite, et la méthode que nous employons pour notre analyse des données. Dans un premier temps, nous avons mis en évidence que la question de l'acquisition du placement de l'adjectif ne peut être pleinement envisagée sans l'englober dans celle du développement de la maîtrise de l'adjectif épithète. Ceci nous a conduit à proposer une étude où nous examinons divers aspects de l'adjectif en tant qu'épithète : usage et développement lexical, placement de l'adjectif, constitution interne du SAdj et co-occurrence de l'adjectif avec d'autres modificateurs nominaux. Nous étudions également la situation de l'adjectif parmi les différents modificateurs possibles par l'observation de la distribution des SN comportant des modificateurs de façon générale, et par la description plus détaillée de certaines catégories qui peuvent prendre ce type de fonction et qui présentent des points communs avec l'adjectif : adverbes et noms épithètes d'un côté ; indéfinis, numéraux cardinaux et ordinaux de l'autre.

Dans un second temps, nous avons présenté les modalités de recueil du corpus et de préparation des données qui servent de base à l'étude qui suit ce chapitre. Celles-ci sont issues des productions de trois enfants : Guillaume, Louise et Rayan, dans des situations de jeu ou de lecture de livres dans leur milieu naturel. Nous avons par ailleurs défini les deux périodes qui nous permettent d'établir dans quelle mesure les usages des enfants ont évolué. Nous avons enfin donné les modalités de codage des SN retenus pour les analyses et indiqué dans les grandes lignes la méthode que nous avons employé pour leur exploitation : nous adoptons une démarche descriptive dont le but est d'observer quels types de mécanismes peuvent expliquer l'acquisition des modificateurs nominaux, et d'évaluer si les usages de l'entourage des enfants sont une ressource suffisante pour rendre compte

de cette acquisition.

# Chapitre 6

## L'usage général de la modification nominale

Ce chapitre est consacré à la description générale de la modification nominale dans les deux sessions analysées dans cette étude. Il a pour objectif de donner un aperçu global de l'usage et de l'évolution du phénomène chez les enfants au niveau du SN et des catégories de modifieurs en termes abstraits. Il s'agit ici de faire un état des lieux du phénomène en examinant les données quantitatives concernant l'emploi de SN impliquant des modifieurs et la distribution des occurrences selon la catégorie syntaxique dont elles relèvent.

Comme nous l'avons mentionné lors de l'exposition de la problématique de notre étude, la principale difficulté dans l'acquisition de l'adjectif repose sur le fait que son rôle premier est d'apporter une information à propos d'une propriété particulière de l'entité dénotée par le nom. L'adjectif est donc un dépendant nominal de façon inhérente sur le plan sémantique, mais il semble aussi qu'il représente le modifieur nominal par excellence. Toutefois, la catégorie adjectivale n'est pas la seule à pouvoir occuper cette fonction. D'autres comme les adverbes et les noms peuvent aussi prendre une fonction d'épithète, même si ce n'est pas leur rôle premier. Par ailleurs, un certain nombre d'autres catégories ont comme l'adjectif pour fonction principale de dépendre du nom. C'est notamment le cas des adjectifs indéfinis, des numéraux cardinaux et ordinaux, et des relatives.

Par conséquent, l'acquisition de l'adjectif épithète ne peut être pleinement appréciée que si l'on met ce phénomène en perspective avec l'acquisition des autres modifieurs nominaux. Nous proposons d'étudier d'autres catégories de modifieurs dans des chapitres ultérieurs à cet effet. Mais il semble également important de voir quelle relation ces modifieurs entretiennent à un niveau plus général, et comment ils s'inscrivent par rapport à l'usage de la modification nominale plus globalement. Nous verrons par exemple que leur rang en termes de fréquence d'occurrence et la part qu'ils occupent sur l'ensemble des SN avec des modifieurs chez les adultes a un impact sur le moment de leur apparition chez les enfants, ainsi que sur leur degré d'acquisition dans la deuxième session.

Nous étudions quatre caractéristiques différentes de la modification nominale dans ce chapitre. Les deux premières portent sur la distribution des groupes nominaux : dans un premier temps nous observons la distribution des SN selon la présence ou non de modifieurs, puis nous examinons comment se répartissent les SN étendus en fonction du nombre de modifieurs. Les deux autres points envisagés relèvent plus spécifiquement des catégories de modifieurs. Nous proposons d'abord d'étudier la diversité et la part d'occurrence des types de modifieurs rencontrés dans les différentes distributions puis nous abordons la question du placement par un examen des positions attestées au niveau des catégories abstraites.

Avant de passer à la présentation des données générales, nous récapitulons les types de modifieurs qui ont été pris en compte dans ce chapitre. Nous avons identifié dix catégories qui sont les suivantes (les illustrations proviennent de notre corpus) :

- l'adjectif ou syntagme adjectival : *un tout petit truc orange*
- le numéral cardinal : *les deux oreilles*
- un numéral ordinal : *mon deuxième cadeau*
- un adjectif indéfini : *la même couleur*
- un nom : *une fille enfant*
- un adverbe : *les pas bords*
- un syntagme prépositionnel : *ma maman à moi*
- une proposition relative : *mon bonhomme que j'avais fait*
- une proposition complétive : *envie que tu lises un livre*
- une proposition participiale : *les yeux entourés de noir*

## 6.1 SN minimaux *versus* étendus

Nous examinons dans cette section la répartition des SN en fonction de la présence de modifieurs ou non. Les SN sans modifieurs, c'est-à-dire les SN constitués du nom nu ou du nom accompagné d'un déterminant, sont ici appelés SN minimaux. Les SN étendus regroupent tous les SN avec des modifieurs, quels que soient leur nature et leur nombre.

Les tableaux 6.1 et 6.2 donnent la répartition des SN minimaux *versus* étendus chez les enfants et leurs interlocuteurs dans la première session, puis dans la seconde. Nous voyons une prépondérance de SN sans modifieurs chez tous les locuteurs dans les deux cas. Celle-ci est néanmoins plus marquée chez les enfants dans la première session, comparé à leurs interlocuteurs dans la même session, mais aussi par rapport aux données de tous les locuteurs dans la suivante : les SN minimaux ont une part supérieure à 80% sur l'ensemble des SN produits alors qu'ils représentent aux alentours de 75% des SN dans les autres distributions. Cette différence est significative entre chaque enfant et ses interlocuteurs

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<i>ENFANTS CIBLES</i>				
<b>SN minimal</b>	1009 84.2%	595 82.4%	899 84.4%	2503 83.8%
<b>SN étendu</b>	190 15.8%	127 17.6%	166 15.6%	483 16.2%
<b>Total</b>	1199 100%	722 100%	1065 100%	2986 100%
<i>INTERLOCUTEURS DE L'ENFANT</i>				
<b>SN minimal</b>	2230 76.2%	1463 69.9%	1729 75.4%	5422 74.2%
<b>SN étendu</b>	695 23.8%	630 30.1%	565 24.6%	1890 25.8%
<b>Total</b>	2925 100%	2093 100%	2294 100%	7312 100%

TABLE 6.1 – Répartition des SN minimaux et étendus dans la session 1

dans la première session<sup>1</sup>, et chez les enfants entre chaque session<sup>2</sup>. Par contre, les données des enfants et des adultes sont comparables dans la seconde session<sup>3</sup>. L'évolution des usages des enfants montre donc un alignement quantitatif de leur emploi des SN étendus sur celui de leurs interlocuteurs. Dans la mesure où les proportions de ce type de SN ont augmenté dans la deuxième session, on peut penser que ceci est une indication du fait que les enfants maîtrisent plus solidement l'usage des modifieurs nominaux par rapport à la session précédente.

Notons cependant qu'ils ne sont pas les seuls chez qui l'on observe des changements de distribution entre les deux sessions<sup>4</sup>. Les interlocuteurs de Rayan ne montrent pas de variation dans la répartition des SN minimaux *versus* étendus, ce qui laisse penser que la nature spécifique des activités en cours, et le fait que ces SN ont été produits à quelques mois d'intervalle, n'ont pas d'incidences particulières sur leurs proportions d'usage des modifieurs nominaux. En revanche, les distributions chez les interlocuteurs des deux

---

1. Comparaison enfants/adultes dans la première session

Guillaume :  $\chi^2=31.1344$ ,  $ddl=1$ ,  $p=2.408e-08$ ; Louise :  $\chi^2=42.1006$ ,  $ddl=1$ ,  $p=8.67e-11$ ; Rayan :  $\chi^2=34.4009$ ,  $ddl=1$ ,  $p=4.485e-09$

2. Comparaison des deux sessions chez les enfants

Guillaume :  $\chi^2=58.3996$ ,  $ddl=1$ ,  $p=2.139e-14$ ; Louise :  $\chi^2=14.5981$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.0001331$ ; Rayan :  $\chi^2=17.1641$ ,  $ddl=1$ ,  $p=3.429e-05$

3. Comparaison enfants/adultes dans la seconde session

Guillaume :  $\chi^2=0.2746$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.6002$ ; Louise :  $\chi^2=0.3278$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.567$ ;  $\chi^2=3.3426$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.06751$

4. Comparaison des deux sessions chez les adultes

Guillaume :  $\chi^2=9.3236$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.002262$ ; Louise :  $\chi^2=13.0741$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.0002994$ ; Rayan :  $\chi^2=0.6141$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.4333$

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<i>ENFANTS CIBLES</i>				
<b>SN minimal</b>	1175 71.9%	1229 75.2%	833 77.3%	3237 74.4%
<b>SN étendu</b>	460 28.1%	406 24.8%	245 22.7%	1111 25.6%
<b>Total</b>	1635 100%	1635 100%	1078 100%	4348 100%
<i>INTERLOCUTEURS DE L'ENFANT</i>				
<b>SN minimal</b>	1955 72.6%	2633 74.4%	2025 74.4%	6613 73.9%
<b>SN étendu</b>	736 27.4%	907 25.6%	698 25.6%	2341 26.1%
<b>Total</b>	2691 100%	3540 100%	2723 100%	8954 100%

TABLE 6.2 – Répartition des SN minimaux et étendus dans la session 2

autres enfants sont significativement différentes : les adultes du groupe de Guillaume utilisent une part plus conséquente de SN étendus dans la seconde session, nous voyons le mouvement inverse chez les interlocuteurs de Louise. La comparaison des productions des adultes entre les deux sessions donne ainsi des informations contradictoires concernant le rôle potentiel du changement de situation dans la production de SN minimaux *versus* étendus. Nous ne pouvons donc pas exclure la possibilité de l'influence de la situation d'énonciation dans les changements observés chez les enfants.

En somme, nous devons prendre en compte la possibilité que la variation observée entre les deux sessions chez les enfants soit liée à des questions de situations d'énonciation qui favorisent plus ou moins la production de modifieurs. Plusieurs faits paraissent cependant indiquer que ce n'est pas l'unique facteur qui entre en jeu dans ces changements. D'abord, les données enfantines diffèrent de celles des adultes dans la première session mais pas dans la seconde alors que les conditions de production sont analogues pour tous les participants au sein de la même session. Ensuite, les proportions de SN étendus augmentent chez tous les enfants entre les deux sessions. Il y a donc une évolution similaire qui n'est pas observée entre les adultes : nous avons le même mouvement d'augmentation chez les interlocuteurs de Guillaume, une diminution chez les adultes en interaction avec Louise et pas de changement notable chez les interlocuteurs de Rayan. Tous ces éléments montrent que les pratiques des enfants ont évolué de la même façon, et vers des usages s'alignant sur ceux des adultes. Ceci suggère que d'autres facteurs d'ordre linguistique interviennent également dans les changements observés chez les enfants. Autrement dit, il est possible d'envisager une assise de leur capacité à employer des SN étendus dans la seconde session.

## 6.2 Nombre de modifieurs dans le SN

À partir de cette section jusqu'à la fin de ce chapitre, les données que nous étudions se limitent aux SN étendus, c'est-à-dire ceux qui comportent des modifieurs. Nous nous intéressons ici au nombre de modifieurs attestés dans les différents SN étendus. En effet, la langue française autorise la multiplication du nombre de modifieurs au sein du SN. On trouve par exemple des séquences impliquant 3 ou 4 modifieurs différents chez les interlocuteurs des enfants :

- (1) a. Guillaume - 1, OBS : oh non le père Noël porte **un grand manteau rouge et blanc très chaud**.
- b. Louise - 4, MOT : relis la suite **des aventures magiques de la fée Clochette et de ses amis**.
- c. Rayan - 4, MOT : les lacs de barrage sont **de grands réservoirs d'eau utilisés pour lutter contre la sécheresse**.

Les enfants doivent donc montrer leur aptitude à utiliser cette possibilité pour que l'on puisse considérer qu'ils maîtrisent le phénomène. Les tableaux 6.3 et 6.4 indiquent comment se répartissent les SN étendus en fonction du nombre de modifieurs qu'ils contiennent pour les différents participants dans la première session, puis dans la seconde<sup>5</sup>.

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<i>ENFANTS CIBLES</i>				
<b>SN à 1 mod.</b>	177 93.2%	121 95.3%	164 98.8%	462 95.7%
<b>SN à 2 mod.</b>	13 6.8%	6 4.7%	2 1.2%	21 4.3%
<b>Total</b>	190 100%	127 100%	166 100%	483 100%
<i>INTERLOCUTEURS DE L'ENFANT</i>				
<b>SN à 1 mod.</b>	635 91.4%	562 89.2%	511 90.5%	1708 90.4%
<b>SN à 2 mod.</b>	58 8.4%	62 9.8%	46 8.1%	166 8.8%
<b>SN à 3 mod. (ou plus)</b>	2 0.2%	6 1%	8 1.4%	16 0.8%
<b>Total</b>	695 100%	630 100%	565 100%	1890 100%

TABLE 6.3 – Répartition des SN par nombre de modifieurs dans la session 1

5. Seuls trois SN sont à plus de 3 modifieurs dans l'ensemble de nos données. Leur marquage à part n'étant pas quantitativement exploitable, nous avons choisi de les réunir avec les SN à 3 modifieurs.



	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<i>ENFANTS CIBLES</i>				
<b>SN à 1 mod.</b>	406 88.3%	373 91.9%	212 86.5%	991 89.2%
<b>SN à 2 mod.</b>	53 11.5%	32 7.9%	31 12.7%	116 10.4%
<b>SN à 3 mod. (ou plus)</b>	1 0.2%	1 0.2%	2 0.8%	4 0.4%
<b>Total</b>	460 100%	406 100%	245 100%	1111 100%
<i>INTERLOCUTEURS DE L'ENFANT</i>				
<b>SN à 1 mod.</b>	653 88.8%	819 90.3%	612 87.7%	2084 89%
<b>SN à 2 mod.</b>	79 10.7%	82 9%	78 11.2%	239 10.2%
<b>SN à 3 mod. (ou plus)</b>	4 0.5%	6 0.7%	8 1.1%	18 0.8%
<b>Total</b>	736 100%	907 100%	698 100%	2341 100%

TABLE 6.4 – Répartition des SN par nombre de modifieurs dans la session 2

Ces tableaux montrent que la plupart des SN sont à 1 modifieur chez tous les participants dans les deux sessions. Comme dans le cas des SN minimaux *versus* étendus, les proportions sont plus élevées chez les enfants à la première session (autour de 95%) par rapport à leurs interlocuteurs, et à leurs propres productions dans la seconde session qui sont tout à fait comparables à celles des adultes (environ 90% dans tous les cas)<sup>6</sup>. Toutefois, la comparaison statistique des distributions n'est pas aussi claire. En effet, Louise et Rayan utilisent très peu de SN à plus d'un modifieur et montrent tous deux un emploi significativement moins important de ces SN par rapport à leurs interlocuteurs dans la première session. Le groupe de Guillaume présente quant à lui un écart moins marqué

6. Nous avons utilisé ici le test Exact de Fisher en raison des valeurs faibles associées à certains types de SN (Pedersen, 1996). Ce test ne permettant pas de faire des tables de contingence de dimension supérieure à 2x2, nous avons décomposé notre examen statistique : comparaison des SN à 1 modifieur *versus* les autres SN modifiés, comparaison des SN à 2 modifieurs *versus* les autres SN modifiés... Les résultats sont identiques pour ces différents tests. Nous donnons ici la valeur  $p$  du test bi-directionnel pour les SN à 1 modifieur *versus* les SN à plusieurs modifieurs.

- Comparaison enfants/adultes dans la première session  
Guillaume :  $p=0.5514$ ; Louise :  $p=0.03356$ ; Rayan :  $p=8.839e-05$
- Comparaison des deux sessions chez les enfants  
Guillaume :  $p=0.06591$ ; Louise :  $p=0.2437$ ; Rayan :  $p=2.576e-06$
- Comparaison enfants/adultes dans la seconde session  
Guillaume :  $p=0.852$ ; Louise :  $p=0.4093$ ; Rayan :  $p=0.6552$
- Comparaison des deux sessions chez les adultes  
Guillaume :  $p=0.1122$ ; Louise :  $p=0.4931$ ; Rayan :  $p=0.1261$

qui reste à l'état de tendance. D'autre part, Rayan est le seul parmi tous les locuteurs à montrer un changement significatif dans ses distributions des deux sessions, avec une hausse des SN impliquant plusieurs modifieurs à la seconde. On observe une augmentation analogue chez les autres locuteurs mais celle-ci reste à l'état de tendance. Notons cependant qu'elle est plus conséquente chez les enfants par rapport aux adultes : les SN à 2 modifieurs augmentent dans des proportions allant de 3% chez Louise à 10% chez Rayan, alors que le même score de 3% correspond à la hausse maximale observée chez les adultes (groupe de Rayan). Ainsi, si l'on s'en tient aux observations sur le plan quantitatif, nous constatons des tendances analogues dans la répartition des SN étendus selon le nombre de modifieurs qu'ils contiennent en comparaison à la distribution des SN minimaux *versus* étendus. Toutefois, les changements sont moindres dans la mesure où il s'agit plutôt de tendances.

On note en revanche une évolution qualitative importante dans le nombre de modifieurs que les enfants sont susceptibles de combiner avec le nom. Dans la première session, ils ne produisent pas de SN à plus de 2 modifieurs alors que leurs interlocuteurs utilisent aussi quelques SN à 3 ou 4 modifieurs (cf. exemple (1)). Nous ne pouvons donc pas considérer que les enfants sont capables d'employer plus de 2 modifieurs au sein d'un même SN à la première session. La suivante montre un changement de ce point de vue puisque l'on constate l'apparition d'au moins un SN à 3 modifieurs chez chacun d'entre eux. Ces SN restent très rares, mais ils attestent cette fois du fait que les enfants sont aptes à utiliser des structures plus élaborées.

Pour synthétiser, il semblerait que l'on ne puisse pas considérer que la situation d'énonciation a un effet particulier sur le nombre de modifieurs employés au sein du même SN dans notre corpus puisque les distributions ne sont pas statistiquement différenciables entre les deux sessions de façon générale. Elles paraissent également indiquer des pratiques globalement plus comparables entre les enfants et les adultes dès la première session. Néanmoins, on retrouve des indices qualitatifs d'une évolution des usages des enfants, avec l'apparition de SN à plus de 2 modifieurs dans la seconde session. Par ailleurs, malgré une plus grande ressemblance entre les enfants et les adultes en termes quantitatifs, les données indiquent des tendances semblables à ce que nous avons pu observer dans la section précédente chez les enfants, ce qui suggère qu'ils ont une meilleure maîtrise de l'usage de SN avec plusieurs modifieurs dans la seconde session. Les changements sont plus ou moins marqués selon l'enfant envisagé.

Rayan montre très clairement une évolution dans ses pratiques : les données indiquent le passage d'une situation où la répartition des SN selon le nombre de modifieurs est différente entre l'enfant et ses interlocuteurs dans la première session, à des distributions statistiquement indifférenciées dans la suivante. Ce changement est dû au fait que la hausse de SN à 2 modifieurs observée chez Rayan est significativement plus importante

que chez les adultes.

Les données dans le sous-groupe de Louise montrent à peu près la même chose : la répartition de ses SN en fonction du nombre de modifieur est différente de celle des adultes dans la première session mais pas dans la seconde. L'augmentation de ses productions de SN à 2 modifieurs entre les deux sessions est cependant moins forte que chez Rayan et reste à l'état de tendance.

Enfin, les données de Guillaume sont celles qui montrent le moins de changements puisque l'on ne peut différencier, ni ses productions par rapport à celles de ses interlocuteurs (y compris dans la première session), ni ses pratiques dans les deux sessions. On peut ainsi penser que sa maîtrise de l'usage de modifieurs multiples au sein du même SN est plus avancée par rapport aux autres enfants à la première session. On observe toutefois une même tendance à l'augmentation des SN à plusieurs modifieurs, ce qui laisse penser qu'il y a chez lui aussi une certaine assise de son aptitude à employer ce genre de structures.

## 6.3 Distribution des modifieurs par classe

Dans cette section, nous examinons la répartition des modifieurs nominaux selon leur appartenance à une catégorie syntaxique particulière. Il est à noter que nous ne prenons en compte ici que les occurrences relevant de chaque catégorie. Les informations concernant le nombre et la nature des types seront données lorsque nous étudierons les différentes catégories de modifieurs de façon plus détaillée dans les chapitres ultérieurs.

### 6.3.1 Les enfants

La répartition des modifieurs selon la classe à laquelle ils appartiennent dans les données des enfants est donnée dans la figure 6.1 pour la première session, et dans la figure 6.2 pour la seconde<sup>7</sup>. Nous avons quatre graphiques par figure : celui en haut à gauche correspond à la distribution globale, les données de Guillaume sont à sa droite, celles de Louise en bas à gauche, et enfin celles de Rayan apparaissent en bas à droite. Nous avons opté pour cette présentation afin de bien mettre en évidence les particularités de chaque enfant dans l'apparition et la répartition des catégories de modifieurs par rapport aux données des autres enfants et de la distribution générale.

---

7. Les abréviations utilisées dans l'ensemble des figures sont données dans la liste ci-dessous :

- |                              |                                   |
|------------------------------|-----------------------------------|
| - Adj = adjectif             | - NumC = numéral cardinal         |
| - Adv = adverbe              | - NumO = numéral ordinal          |
| - AdjInd = adjectif indéfini | - Prep = syntagme prépositionnel  |
| - Compl = complétive         | - Part = proposition participiale |
| - Nom = nom                  | - Rel = proposition relative      |

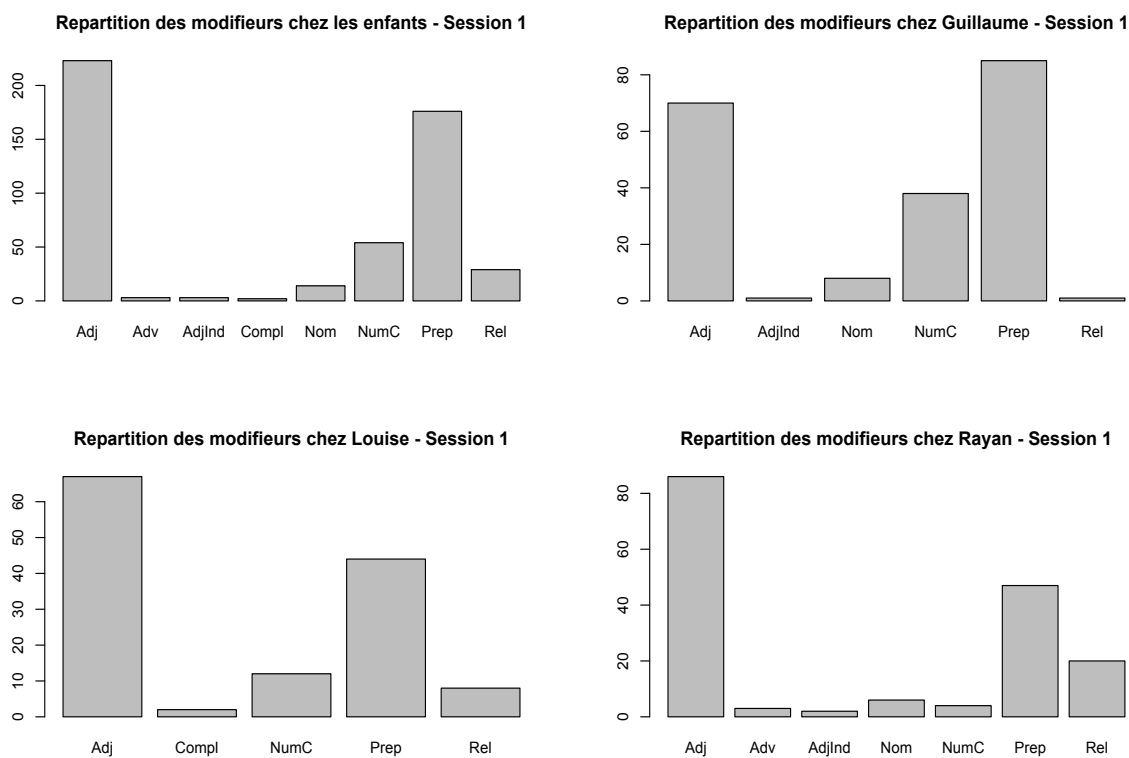


FIGURE 6.1 – Répartition des modifieurs selon la catégorie - Enfants Session 1

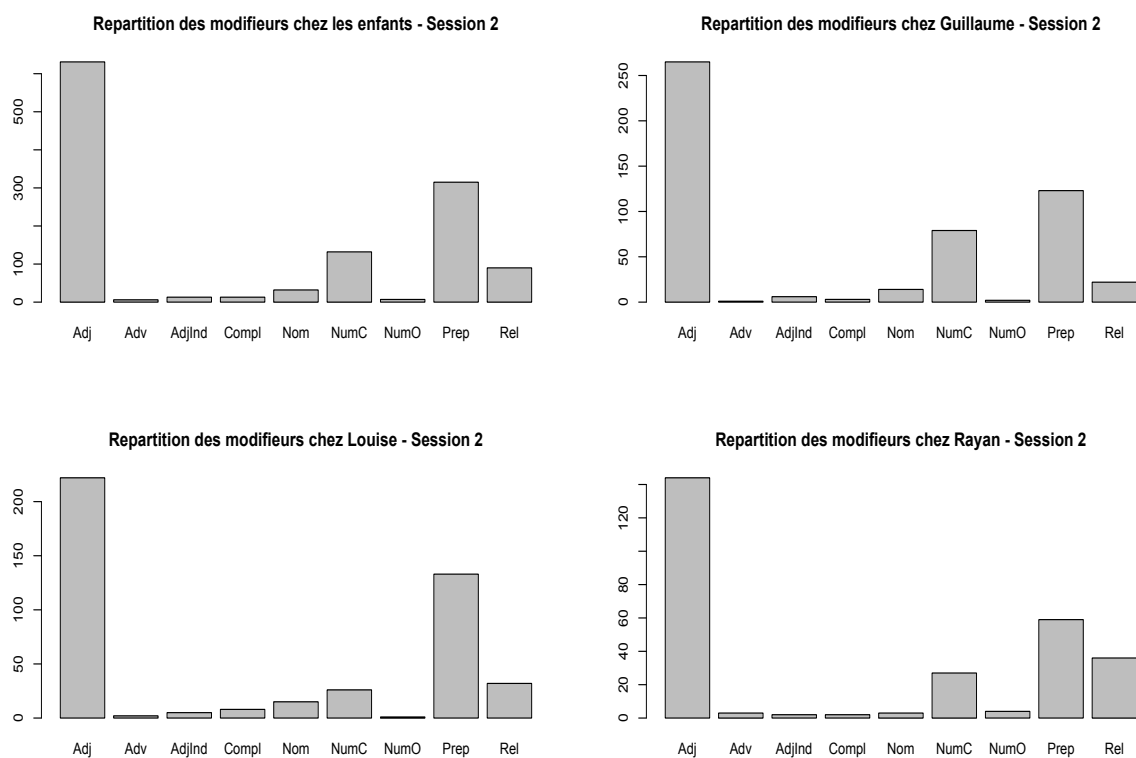


FIGURE 6.2 – Répartition des modifieurs selon la catégorie - Enfants Session 2

Les données globales montrent des distributions relativement comparables entre les deux sessions. La caractéristique qui semble les différencier le plus est la présence d'une catégorie supplémentaire dans la seconde session : nous passons de la production de 8 catégories à l'usage de 9 types de modificateurs différents avec l'apparition des numéraux ordinaux. Les autres catégories sont les mêmes d'une session à l'autre. On constate en outre que deux d'entre elles, les adjectifs et les SP, se détachent des autres modificateurs et représentent la vaste majorité des occurrences dans les deux cas : elles couvrent à elles deux au minimum 75% des usages, ce qui laisse une part très réduite pour les 6 ou 7 autres modificateurs attestés chez les enfants. Notons cependant que l'écart entre les adjectifs et les SP est plus important dans la seconde session puisque les adjectifs constituent la moitié des modificateurs, et les SP un quart alors que nous avons un rapport de 45% d'adjectifs - 35% de SP dans la première.

Les données individuelles pour chaque enfant montrent en revanche plus de différences entre les deux sessions. Avant de présenter les distributions et l'évolution de chaque enfant séparément, il est à noter que l'on observe une tendance générale commune dans l'évolution de leurs emplois de la modification nominale : aucun des enfants ne produit la totalité des catégories attestées dans les données globales dans la première session. Tous n'en utilisent qu'un sous-ensemble, plus ou moins important selon l'enfant. Parmi les catégories produites, 4, soit la moitié de celles retrouvées généralement, leurs sont communes : les adjectifs, les numéraux cardinaux, les SP et les relatives. Les enfants utilisent par contre toutes les catégories présentes dans les données globales de la deuxième session. On peut voir ce changement comme le témoin d'un développement de leur capacité à employer des modificateurs plus diversifiés au niveau individuel, et l'indice d'un gommage de leurs différences individuelles à un niveau plus général.

**Guillaume :** Dans la première session, on retrouve chez Guillaume 6 des 8 catégories de modificateurs attestés dans l'ensemble des données enfantines. On remarque cependant que 2 d'entre elles sont nettement plus représentées en termes d'occurrences : les SP, adjectifs et numéraux cardinaux constituent 95% des modificateurs produits. En outre, il est le seul des enfants chez qui nous avons plus de SP que d'adjectifs. L'écart entre ces deux catégories est cependant beaucoup moins important que dans les données des deux autres enfants, avec une différence de 7%, contre environ 20% chez Louise et Rayan.

Guillaume montre de nouveau une dominance des adjectifs, SP et numéraux cardinaux dans la seconde session. Cette dominance est cependant moins marquée pour deux raisons : d'abord les trois catégories regroupent légèrement moins d'occurrences (environ 90% contre 95% dans la session 1). Ensuite, la catégorie adjectivale constitue à elle seule plus de la moitié des données de Guillaume et marque donc un écart très important avec les deux autres types de modificateurs, qui ont des proportions plus de deux fois inférieures. On peut donc considérer qu'il y a une catégorie largement prédominante, et

deux autres qui apparaissent plus que le reste de la distribution mais qui s'en détachent dans une moindre mesure. Par ailleurs, malgré l'utilisation de modifieurs dans 9 catégories différentes, la distribution des occurrences indique une répartition quasi-totale sur cinq catégories (98%). Les adverbes, adjectifs indéfinis, complétives et numéraux ordinaux sont presque inexistantes.

**Louise :** Louise est celle pour qui le paradigme des modifieurs est le moins diversifié dans la première session : elle ne produit que 5 des 8 catégories présentes dans la distribution globale. Elle est en revanche la seule à utiliser des complétives. Notons par ailleurs que ses productions se concentrent principalement sur les catégories des adjectifs et des SP, qui représentent plus de 80% des modifieurs produits.

De même, 2 catégories sont massivement représentées chez Louise dans la seconde session : adjectifs et SP regroupent ici aussi 80% des occurrences. D'autre part, l'écart entre ces catégories est le moins important des trois enfants, avec une différence de 20% contre environ 30% chez les deux garçons. Les autres modifieurs montrent ensuite une diminution graduelle, entre les relatives, qui représentent 7% de ses usages de la modification nominale, et les numéraux ordinaux qui sont tout juste présents (0.2%).

**Rayan :** Rayan présente la plus grande diversité de catégories de modifieurs utilisés dans la première session, avec 7 des 8 catégories des données globales. On retrouve les mêmes types de mots que dans les usages de Guillaume, auxquels s'ajoute la modification par des adverbes. Il est donc le seul à produire des modifieurs de cette catégorie. Il se démarque également par une présence plus importante de relatives (plus de 10%) et un usage moindre des numéraux cardinaux. Les rapports entre ces catégories sont par conséquent inversés comparativement aux autres enfants. Enfin, il produit le plus fort taux d'adjectifs, qui dépassent la moitié de ses occurrences totales.

Dans la seconde session, nous avons chez Rayan 4 catégories qui rassemblent la grande majorité des occurrences. Les adjectifs représentent à eux seuls plus de la moitié des données. Il y a ensuite un écart de 30% avec les SP, ce qui constitue la différence la plus conséquente entre 2 catégories chez les enfants. D'autre part, ces catégories ajoutées aux numéraux cardinaux et relatives correspondent à 95% de ses productions de modifieurs. On observe ensuite une chute notable du nombre d'occurrences par type de modifieur mais avec une répartition à peu près équivalente d'une catégorie à l'autre. Par ailleurs, nous avons mentionné ci-dessus que les relatives présentent un nombre plus important d'occurrences que les numéraux cardinaux, qui sont en fait très peu représentés. Bien que le rapport d'importance entre ces deux catégories reste le même dans cette session, on remarque une nette augmentation des numéraux cardinaux (d'environ 2% à 10%) et donc une différence bien moins marquée avec les occurrences des relatives.

### 6.3.2 Les adultes

Les figures 6.3 et 6.4 indiquent quelle est la répartition des modifieurs selon leur appartenance à une catégorie dans la première session, puis dans la seconde chez les adultes. Elles sont disposées de la même façon que chez les enfants.

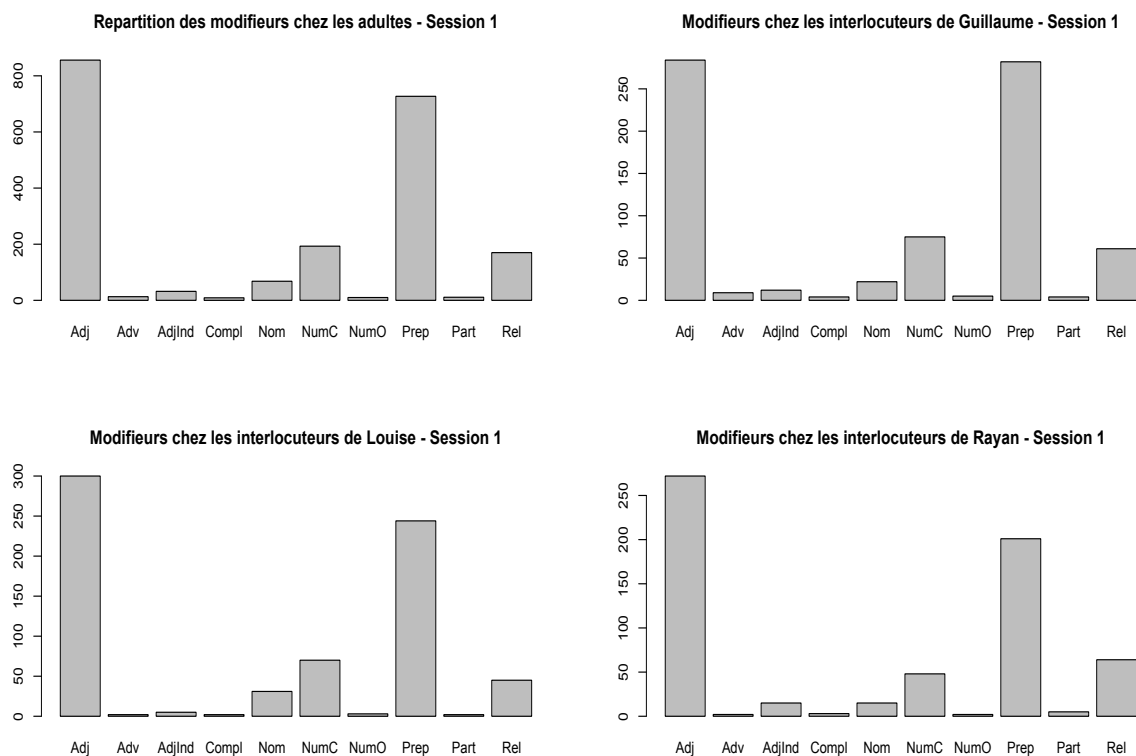


FIGURE 6.3 – Répartition des modifieurs selon la catégorie - Adultes Session 1

Les adultes produisent 10 types de modifieurs différents dans les deux sessions. Nous retrouvons les 9 catégories présentes globalement chez les enfants, et des propositions participiales que les enfants ne produisent pas du tout dans nos données. De même que chez les enfants, la répartition générale des modifieurs montre une prépondérance d'adjectifs et de SP avec des proportions analogues (aux alentours de 75%). On observe aussi que 2 autres catégories se détachent un peu plus du reste de la distribution : les numéraux cardinaux et les relatives représentent chacune environ 10% de la distribution. En d'autres termes, la vaste majorité des occurrences de modifieurs chez les adultes se répartissent sur 4 catégories (entre 90 et 95%), les 6 autres se partagent ainsi au maximum 10% des usages.

L'examen des modifieurs chez les adultes montre relativement peu de différences, au niveau des distributions individuelles pour les divers groupes, mais aussi entre les deux sessions pour un même groupe. Les 10 catégories de modifieurs sont notamment retrouvées

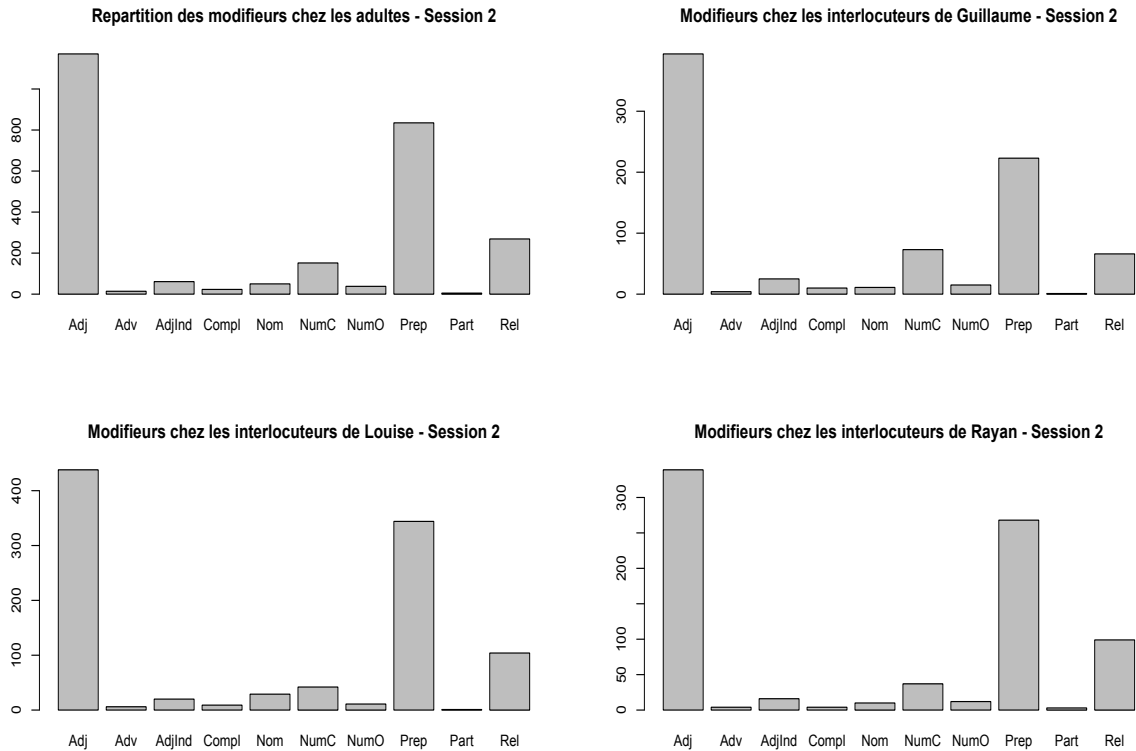


FIGURE 6.4 – Répartition des modifieurs selon la catégorie - Adultes Session 2

dans chacun des sous-groupes adultes dans les deux sessions. En outre, les répartitions montrent des mouvements globalement similaires. Les données des adultes sont donc nettement plus homogènes que celles des enfants, en particulier lorsque l'on compare les différents locuteurs dans la première session.

Quelques disparités ont cependant attiré notre attention. Dans la première session, on constate deux éléments particuliers au sein de la distribution des interlocuteurs de Guillaume, et dans celle du groupe de Rayan. Chez les adultes en interaction avec Guillaume, les catégories les plus représentées sont, comme dans les autres distributions, les adjectifs et les SP. On note toutefois des proportions relativement équivalentes pour ces deux types de modifieurs alors que le mouvement dans les autres groupes montre un emploi plus fréquent d'adjectifs. Il est intéressant de noter que Guillaume se démarque aussi des autres enfants par un usage plus conséquent de SP et par une différence moindre entre les parts d'occurrences de cette catégorie et de celle des adjectifs. Les données des adultes avec lesquelles il est en interaction ne sont pas tout à fait du même ordre puisque les SP ont les mêmes proportions que les adjectifs. Elles paraissent néanmoins indiquer que cette spécificité n'est pas propre à Guillaume mais plutôt à son groupe de locuteurs. Dans le même ordre d'idées, alors que l'on observe une part plus importante de numéraux cardinaux par rapport aux relatives dans les données globales, nous constatons un ordre inversé chez les interlocuteurs de Rayan. Dans ce cas, les données sont en complète adéquation avec ce



que l'on observe dans les productions de Rayan. À nouveau, nous pouvons conclure que ceci relève d'une spécificité du groupe de locuteurs plutôt que d'un comportement qui est propre à l'enfant.

Dans la seconde session, les changements les plus notoires au niveau global sont que les numéraux cardinaux sont nettement moins présents. Leur part d'occurrences diminue d'environ un tiers (de 9 à 6%). Les relatives apparaissent par contre un peu plus et deviennent la troisième catégorie la plus représentée. Au niveau individuel, nous pouvons voir que les distributions des interlocuteurs de Louise et de Rayan sont très similaires à la distribution générale. Les données des adultes en interaction avec Guillaume montrent quelques différences : l'écart entre les adjectifs et les SP est plus important (20% contre 10% dans les deux autres groupes). Nous avons également un nombre plus élevé d'occurrences de numéraux cardinaux et, au contraire, moins de relatives. Le rapport entre ces deux catégories est donc inversé comparativement aux deux autres distributions mais reste le même que celui observé dans la première session. Cette différence de rapport apparaît également dans les productions des enfants.

La comparaison des distributions des adultes et des enfants indique que leurs usages des catégories de modifieurs varient bien plus dans la première session par rapport à la seconde qui montre des répartitions globalement très similaires. La différence la plus importante que l'on observe dans la première session porte sur l'étendue du paradigme des modifieurs. Chez les adultes, il est constitué de 10 catégories différentes, que l'on retrouve uniformément dans les différents groupes. Les enfants présentent un paradigme global à peine moins important, avec 8 des 10 catégories trouvées chez les adultes. Mais aucun d'entre eux ne présente des occurrences de chaque type de modifieur. Rayan est celui dont le paradigme est le plus étendu (7 modifieurs différents), et Louise celle chez qui il est le plus restreint (5 modifieurs différents).

Les distributions sont en revanche beaucoup plus proches lorsque l'on examine la part que représentent les occurrences de chaque catégorie. Chez les adultes, 4 types de modifieurs peuvent être considérés comme plus importants par rapport au reste de la distribution. Les adjectifs et les SP dominent massivement, mais nous avons également les numéraux cardinaux et les relatives qui ont une part respective d'environ 10%. Les autres catégories réunies représentent ainsi moins de 10% des données. On retrouve chez les enfants la même prépondérance des adjectifs et SP. D'autre part, les numéraux cardinaux et les relatives apparaissent chez chacun d'entre eux. On n'observe pas la même importance pour les deux catégories mais au moins l'une d'entre elles représente chez chaque enfant, environ 10% de ses occurrences, comme chez les adultes. Notons par ailleurs que ces 4 catégories sont les seules présentes chez tous les enfants.

Enfin, nous rappelons que les variations que l'on a pu observer dans la répartition des modifieurs chez les différents enfants sont aussi retrouvées chez les adultes dans les corpus

correspondants. Nous ne pouvons donc pas considérer qu'elles indiquent des différences dans le niveau de développement de la maîtrise des enfants à l'égard de la modification nominale. Elles manifestent plutôt des particularités d'usage internes aux différents groupes de locuteurs, qui sont possiblement dues aux situations particulières d'énonciation.

Dans la deuxième session, les distributions sont beaucoup plus proches entre les adultes et les enfants. Le paradigme des enfants s'est étendu à 9 catégories, que l'on retrouve chez chacun d'entre eux. Les adultes ne présentent donc plus qu'un type de modifieur absent des distributions enfantines (les propositions participiales). De plus, l'importance respective des différentes catégories est à peu près le même globalement : adjectifs, SP, relatives et numéraux cardinaux restent comme dans la première session les quatre modifieurs les plus présents dans les diverses distributions. À nouveau, tous les locuteurs ne présentent pas nécessairement le même ordre d'importance mais on constate alors toujours une cohérence entre un enfant particulier et ses interlocuteurs.

On remarque cependant une différence générale entre les adultes et les enfants dans la part que représente chacune de ces catégories. Les enfants montrent tous un usage plus important des adjectifs, qui constituent au moins la moitié de leurs données. Il y a donc un écart plus marqué avec les autres modifieurs, en particulier avec les SP, qui sont deux fois moins présents. Chez les adultes, les adjectifs ne dépassent pas la moitié des modifieurs produits et les SP sont aux alentours du tiers. On observe le même type de relation entre les enfants et les adultes dans la première session concernant l'occurrence plus importante des adjectifs. Toutefois, cette différence ne constitue qu'une tendance. Elle reste dans ces dispositions dans le groupe de Guillaume dans la seconde session ( $\chi^2=1.4357$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.2308$ ), mais nous observons par contre qu'elle est significative à la fois sur les données globales ( $\chi^2=12.591$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.0003876$ ), et dans les groupes des deux autres enfants (groupe de Louise :  $\chi^2=4.6521$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.03101$ , groupe de Rayan :  $\chi^2=5.8736$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.01537$ ). Autrement dit, les enfants confirment une tendance déjà attestée dans la première session en employant un nombre significativement plus important d'adjectifs que leurs interlocuteurs. On peut se demander si cette variation dans les distributions de la deuxième session ne témoignent pas du fait que les enfants perçoivent les adjectifs comme particulièrement représentatifs des modifieurs nominaux, ce qui les conduirait à en produire des occurrences de façon exagérée par rapport à leurs interlocuteurs.

### 6.3.3 Bilan

Pour conclure sur la répartition des modifieurs selon leur appartenance à une catégorie syntaxique particulière, on constate un changement notable dans les pratiques des enfants entre les deux sessions : l'extension du paradigme des modifieurs qu'ils emploient. On peut attribuer ce changement à une évolution dans leur maîtrise de l'usage de la modification

nominale dans la mesure où les emplois de leurs interlocuteurs sont stables à cet égard dans les deux sessions : les types de modificateurs qu'ils emploient sont exactement les mêmes, entre eux, et d'une session à l'autre. Les distributions des différents participants ne sont en outre pas seulement plus proches dans la seconde session lorsque l'on compare les enfants aux adultes, nous voyons la même évolution chez les enfants entre eux. Dans la première session, les trois paradigmes sont variables par le nombre mais aussi par les types de modificateurs attestés. Dans la deuxième session, les mêmes neuf catégories sont retrouvées chez chacun des enfants.

L'examen des différents paradigmes nous donne un certain nombre d'indications concernant ce qui a permis cette évolution. Malgré les différences des paradigmes enfantins dans la première session, nous avons un noyau de quatre modificateurs communs aux trois enfants : les adjectifs, les SP, les numéraux cardinaux et les relatives. On peut ainsi penser que ces éléments présentent des caractéristiques particulières communes qui les ont rendu plus facilement accessibles et maniables que les autres modificateurs.

Leurs propriétés formelles montrent que ces modificateurs sont différents sur plusieurs plans. Comme nous le verrons dans la section suivante, leur position relative au nom n'est pas la même. Les numéraux sont majoritairement antéposés<sup>8</sup>, les SP et relatives postposés et les adjectifs admettent les deux positions. D'autre part, ces éléments présentent des degrés de complexité différents, ce qui devrait *a priori* avoir un impact sur l'effort nécessaire à leur traitement. D'abord au niveau syntaxique, les adjectifs, SP et numéraux cardinaux sont considérés comme des éléments simples alors que les relatives sont complexes dans la mesure où ce sont des propositions subordonnées. Leur manipulation implique une maîtrise plus complexe de la langue (voir par exemple Diessel (2004) pour une synthèse des travaux portant sur les enjeux de l'acquisition de la complexité syntaxique) : le locuteur doit gérer à la fois l'insertion du SN dont la relative dépend dans la proposition principale, et la relation dite *filler-gap* (relation entre l'antécédent et son rôle syntaxique dans la relative) qui a un impact sur le type de relatif employé en français, mais aussi sur l'agencement des éléments au sein de la proposition. Ensuite, si l'on considère ces catégories selon leurs structures internes, les SP et relatives étant des unités constituées de plusieurs mots obligatoirement (ex. \*le bol de, \*le bol qui), leur reconnaissance ou production nécessite, d'une part de faire appel à des règles combinatoires au sein du modificateur, d'autre part de planifier ou analyser des unités sémantiques constituées de plusieurs atomes. Les numéraux n'admettent en revanche aucun dépendant (ex. \*les tout deux bols). Ils n'impliquent donc pas de règles combinatoires internes et l'unité sémantique est constituée d'un unique atome. Les adjectifs peuvent quant à eux être seuls au sein du SAdj (le petit bol) ou se combiner avec d'autres unités (ex. le tout

---

8. Nous verrons ci-dessous que les numéraux cardinaux peuvent alterner en position. Ils ne sont cependant pas considérés comme une catégorie alternante au même titre que les adjectifs car leur postposition est restreinte à des cas très particuliers.

petit bol). Ils peuvent donc s'apparenter aux numéraux d'un côté, ou aux SP et relatives de l'autre. Nous verrons dans le chapitre 9 que cette deuxième possibilité n'est cependant pas beaucoup utilisée parmi les différents emplois adjectivaux de nos données.

Or, d'après des travaux comme ceux de Gibson (1998) en psycholinguistique expérimentale ou de Hawkins (1994, 2004) en linguistique cognitive, qui s'intéressent à la notion de complexité en termes de traitement cognitif, ces différentes propriétés interviennent ensemble dans le traitement linguistique : les unités les plus simples par leur composition lexicale (nombre de mots impliqués) et par leurs propriétés syntaxiques sont plus faciles à produire ou à interpréter que les unités complexes en raison du nombre et de la nature des connaissances mobilisées. Les quatre catégories s'inscrivent donc sur un continuum de complexité, avec comme extrêmes, les numéraux qui sont simples à tous les égards et les relatives, qui cumulent des propriétés de nature complexe. Autrement dit, les enfants montrent dès la première session une aptitude à manier des modifieurs dont les propriétés nécessitent la mobilisation de connaissances plus ou moins nombreuses et complexes. En outre, les paradigmes de la deuxième session sont majoritairement élargis par la production de modifieurs simples (adverbes, adjectifs indéfinis, noms, numéraux ordinaux *versus* complétives). Leur agencement linéaire est également différent selon les catégories. Par exemple, les numéraux ordinaux sont antéposés au nom, et les noms épithètes lui sont postposés. Ils présentent donc des caractéristiques analogues aux quatre modifieurs partagés dès la première session concernant leur nature et leur position. Par conséquent, les propriétés formelles de ces éléments ne paraissent pas être celles qui ont permis aux enfants de produire ces quatre modifieurs plus tôt que les autres.

D'un autre côté, on constate que les catégories de modifieurs attestées chez les enfants, quelle que soit la session envisagée, sont toutes produites par leurs interlocuteurs dès la première session. Cependant, les différents types ne sont pas représentés de la même façon en termes d'occurrences. Nous avons vu ci-dessus, que les quatre modifieurs communs aux enfants constituent plus de 90% des données adultes dans la première session. Ceci ne laisse donc plus que 10% qui se répartissent sur six catégories. Notons en outre que nous avons des rapports de proportions semblables dans la seconde session, ce qui paraît montrer que cette répartition n'est pas accidentelle. En d'autres termes, les modifieurs attestés dès le début chez chacun des enfants sont plutôt courants chez les adultes. Les autres modifieurs, que l'on peut qualifier de rares, ont mis plus de temps à apparaître.

Ces éléments semblent ainsi indiquer que la fréquence d'occurrence chez les adultes joue un rôle déterminant dans l'apparition des différents types de modifieurs dans les productions enfantines : parce que ces éléments apparaissent fréquemment en tant que modifieurs nominaux dans le discours des adultes, les enfants ont eu de multiples occasions de les rencontrer et de les fixer en mémoire. Ils ont aussi eu la possibilité d'analyser de façon plus détaillée leur fonctionnement respectif en tant que modifieur nominal. On peut par conséquent penser que ceci leur a permis d'utiliser ces modifieurs plus tôt lors de leur

acquisition du phénomène. Au contraire, les modifieurs moins fréquents n'ont pas pu être mémorisés aussi facilement et les enfants ont eu moins d'opportunités pour une analyse leur permettant de les produire dans ces conditions.

## 6.4 Position attestée pour les différentes classes de modifieurs

Dans cette partie, nous présentons un panorama de la répartition des modifieurs selon les positions généralement attestées pour les différents types de catégories syntaxiques. Comme les tableaux ci-dessous l'indiquent, la plupart des modifieurs ont une position fixe, quel que soit le participant. Nous n'exposons donc que les données observées globalement chez les enfants en comparaison à celles des adultes, notamment pour voir si les catégories présentant de l'alternance et si la position attributée d'une catégorie à placement fixe sont les mêmes.

### 6.4.1 Les enfants

Le tableau 6.5 indique quelles sont les positions attestées pour l'ensemble des occurrences relevant d'une catégorie particulière chez les enfants dans les deux sessions.

	SESSION 1		SESSION 2	
	Antéposition	Postposition	Antéposition	Postposition
<b>Adjectif</b>	165 74%	58 26%	403 64%	228 36%
<b>Adverbe</b>	3	0	5 83.5%	1 16.5%
<b>Adj indef</b>	3	0	13	0
<b>Complétive</b>	0	2	0	13
<b>Nom</b>	0	14	0	32
<b>Num card</b>	54	0	132	0
<b>Num ord</b>	N.A	N.A	7	0
<b>SP</b>	0	176	0	315
<b>Relative</b>	0	28	0	90
<b>Total</b>	225 44.7%	278 55.3%	560 45.2%	679 54.8%

TABLE 6.5 – Position générale des modifieurs par types - Enfants

Les données générales du tableau montrent que la totalité des occurrences des modifieurs sont légèrement plus fréquentes en position post-nominale dans les deux sessions. Cependant, nous pouvons voir que la plupart des catégories prises individuellement ont une position fixe, ce qui nous indique que les enfants sont sensibles à la nature du modifieur pour son placement relatif au nom. Les catégories systématiquement en antéposition à travers les deux sessions sont l'adjectif indéfini, le numéral cardinal, et le numéral ordinal. Les catégories en postposition sont les complétives, les noms, les SP et les relatives.

La catégorie adjectivale est la seule à présenter des occurrences antéposées et postposées au nom dans les deux sessions. La répartition n'est toutefois pas équivalente pour les deux positions puisque la vaste majorité des occurrences sont pré-nominales. Les préférences de placement de l'adjectif en général vont donc pour l'antéposition. La catégorie adverbiale montre quant à elle des occurrences uniquement pré-nominales à la première session, et des emplois dans les deux positions à la seconde. On note cependant que la postposition n'est utilisée qu'une seule fois. Ainsi, malgré le faible nombre d'occurrences des adverbes de façon générale, il semblerait que les enfants tendent plutôt à préférer l'usage d'adverbes antéposés à la tête nominale.

## 6.4.2 Les adultes

Le tableau 6.6 donne la répartition de occurrences pour les différentes catégories de modifieurs dans les deux sessions chez les adultes.

Les adultes montrent une répartition globale des modifieurs similaire aux enfants dans les deux sessions : la préférence générale va vers la postposition mais les modifieurs sont pour la plupart dans une position fixe. Ceux-ci, lorsqu'ils sont également présents chez les enfants, sont attestés dans la même position chez les différents locuteurs. Les catégories présentant de l'alternance sont en revanche plus nombreuses chez les adultes puisque l'on a ici les adjectifs, les adverbes et les numéraux cardinaux.

Ces trois catégories présentent des occurrences dans les deux positions à la première session. Les numéraux cardinaux ne sont en revanche qu'antéposés au nom dans la seconde. Cette position est par ailleurs largement dominante dans la première session dans la mesure où 99% des usages des cardinaux y sont retrouvés. Ceci n'est en soi pas étonnant : la catégorie des numéraux cardinaux est connue pour son placement privilégié en antéposition. Il est traditionnellement admis que c'est la position qui lui est réservée dans le domaine nominal, à part dans des cas très restreints, comme par exemple dans les usages où le numéral cardinal prend une valeur d'ordinal (ex. le tome deux, Arrivé *et al.* (1964); Riegel *et al.* (1994); Grevisse et Goosse (2007)).

Les adverbes montrent également des différences dans les distributions des deux sessions mais pour des raisons différentes. Nous observons dans les deux cas des occurrences

	SESSION 1		SESSION 2	
	Antéposition	Postposition	Antéposition	Postposition
<b>Adjectif</b>	610 71%	246 29%	799 68%	372 32%
<b>Adverbe</b>	11 85%	2 15%	3 21%	11 79%
<b>Adj indef</b>	32	0	61	0
<b>Complétive</b>	0	9	0	23
<b>Nom</b>	0	68	0	50
<b>Num card</b>	191 99%	2 1%	152	0
<b>Num ord</b>	10	0	38	0
<b>SP</b>	0	723	0	835
<b>Participiale</b>	0	11	0	5
<b>Relative</b>	0	166	0	267
<b>Total</b>	854 41%	1227 59%	1053 40.3%	1563 59.7%

TABLE 6.6 – Position générale des modifieurs par types - Adultes

en antéposition et en postposition, les rapports sont en revanche inversés entre les deux sessions : l'antéposition est la plus représentée dans la première, alors que c'est la postposition qui est la plus utilisée dans la seconde. Il y a donc en apparence des données contradictoires pour cette catégorie, et les enfants semblent se conformer aux usages de leurs interlocuteurs de la première session puisqu'ils emploient presque uniquement des adverbes en antéposition. Nous étudions les adverbes en détail dans le chapitre 11. Nous ne nous attardons donc pas sur cette question ici. Il convient cependant de noter que l'alternance attestée pour cette catégorie au niveau général ne peut pas être envisagée de la même façon que celle observée pour la catégorie adjectivale. En effet, nous avons vu dans la description du phénomène de l'alternance adjectivale que toute unité lexicale appartenant à cette catégorie est susceptible d'être placée dans les deux positions. Pour les adverbes, ce n'est pas du tout le cas : il y a des unités exclusivement antéposées et des unités uniquement postposées. La différence de proportions pour les deux positions dans les différentes sessions s'explique ainsi par le fait que les adultes emploient plutôt des adverbes qui doivent se placer avant le nom dans la première session, et à l'inverse, ils utilisent plus d'adverbes normalement postposés dans la seconde.

En ce qui concerne les adjectifs, nous observons les mêmes types de distributions dans les deux sessions. Elles correspondent en outre aux préférences attestées chez les enfants. Les adjectifs sont placés très préférentiellement dans la position pré-nominale.

### 6.4.3 Bilan

Pour synthétiser ce que nous venons de voir à propos du placement des modifieurs lorsque l'on ne tient compte que de leur appartenance à une catégorie syntaxique particulière, il semblerait que nous puissions considérer que les enfants ont acquis le positionnement des modifieurs nominaux dès la première session. Les données montrent que les modifieurs ayant une position fixe sont placés de façon appropriée : les enfants les emploient dans une seule et même position, et celle-ci est identique à ce que l'on observe chez leurs interlocuteurs.

Les modifieurs censés présenter une forme d'alternance d'après les grammaires montrent des fonctionnements différents. Les numéraux cardinaux et ordinaux sont susceptibles d'alterner mais dans des cas extrêmement restreints, leur position habituelle est l'antéposition. Ceci est visible chez les adultes puisque seuls les numéraux cardinaux présentent des occurrences en postposition, et celles-ci sont très ponctuelles. Le fait que les enfants n'emploient les numéraux que dans la position pré-nominale est donc tout à fait conforme aux attentes générales d'un locuteur du français, ce qui signifie que l'on peut considérer qu'ils maîtrisent globalement le placement de ces catégories.

Les adverbes ne sont traditionnellement pas envisagés comme des modifieurs nominaux qui alternent en position. Toutefois nous verrons dans un chapitre ultérieur que deux types de modification sont attestées dans nos données : il y a les adverbes dits épithètes (ex. une fille bien), et des adverbes qui fonctionnent plus sur le modèle de la modification des adjectifs (ex. les bords d'un puzzle *versus* les pas bords). Par ailleurs, nous avons mentionné que si l'on peut considérer qu'il y a une alternance au niveau de la catégorie abstraite, nous ne pouvons pas l'envisager au niveau des unités spécifiques : chaque adverbe a sa position attitrée. Quoi qu'il en soit, les données à ce niveau d'abstraction ne nous donnent aucune raison de considérer que les enfants ne maîtrisent pas le placement des adverbes puisque leurs usages sont conformes à ce que l'on observe chez les adultes.

Enfin, les adjectifs qui sont généralement considérés comme la seule catégorie véritablement alternante dans le domaine nominale présentent des occurrences antéposées et postposées au nom dès la première session, que ce soit chez les adultes ou chez les enfants. Les données montrent une très forte préférence générale pour l'antéposition, avec au minimum deux tiers des occurrences, chez tous les locuteurs et dans les deux sessions. Ces proportions sont à l'image inverse de ce qui est généralement dit à propos des préférences de placement des adjectifs. En particulier, nos observations sont contraires à celles d'autres études sur corpus (Forsgren, 1978; Wilmet, 1981; Thuilier *et al.*, 2012). Nous verrons cependant dans le chapitre 8 que ceci est, de même que pour les emplois des adverbes, le reflet d'une différence de choix des unités lexicales spécifiques entre les divers corpus.

Pour conclure, nous retrouvons pour chaque cas de figure des ressemblances entre



adultes et enfants qui indiquent que, même si l'alternance n'est pas attestée dans les données enfantines tout à fait de la même façon que chez les adultes, leurs emplois montrent plutôt une bonne maîtrise de cet aspect de l'usage des modifieurs nominaux en général.

## 6.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons examiné l'usage de la modification nominale de façon générale, au niveau du SN, et au niveau des catégories abstraites pouvant avoir cette fonction. Nos observations pour les différentes caractéristiques peuvent être résumées par les points suivants :

- Les enfants utilisent des SN étendus dans des proportions significativement inférieures à celles de leurs interlocuteurs dans la première session. Leurs emplois augmentent par contre dans la seconde session, et l'on arrive à une situation où les distributions des différents locuteurs sont tout à fait comparables.
- En ce qui concerne la capacité des enfants à utiliser plusieurs modifieurs en co-occurrence au sein d'un même SN, les données quantitatives ne sont pas aussi claires que pour le point précédent. On constate cependant des tendances analogues qui laissent penser que leur évolution est du même ordre pour les deux caractéristiques de la modification nominale. On observe en outre un changement qualitatif dans le fait que les enfants montrent leur aptitude à combiner, comme les adultes, plus de deux modifieurs avec un même nom dans la seconde session alors qu'aucune de leur production ne correspond à des structures aussi étendues dans la première session.
- Les catégories de modifieurs employées montrent aussi une évolution des enfants vers des usages plus proches de ceux de leurs interlocuteurs. Elle repose principalement sur une diversification du paradigme puisque les enfants passent de l'utilisation d'un sous-ensemble des catégories attestées chez leurs interlocuteurs à l'emploi de la quasi-totalité des types de modifieurs des adultes. Nous avons observé que la fréquence d'occurrence chez les adultes semble expliquer l'apparition plus ou moins précoce des catégories chez les enfants : les plus fréquentes sont présentes chez les trois enfants dès la première session, celles qui sont plus rares ne sont attestées globalement que plus tard.
- Enfin, nous avons vu que les données concernant le placement selon l'appartenance aux différentes catégories de modifieurs ne nous donnent aucune raison de considérer que cette propriété de l'usage de la modification nominale n'est pas acquise par les enfants dès la première session. À partir du moment où un type de modifieur particulier apparaît dans leurs données, la (ou les) position(s) utilisée(s) est (sont) tout à fait conforme(s) à ce que l'on observe chez les adultes.

Ces divers éléments semblent indiquer qu'il y a une évolution de la maîtrise des enfants à l'égard de la modification nominale de façon générale entre les deux sessions. Leurs

données de la première session sont globalement moins nombreuses et moins diversifiées que celles de leurs interlocuteurs, elles sont en revanche nettement plus proches, voire comparables aux emplois des adultes dans la seconde. Le paysage global de cette dernière session suggère par ailleurs que les enfants maîtrisent l'usage de la modification nominale de façon analogue aux adultes. En d'autres termes, si l'on se place au niveau général des données quantitatives et des catégories en termes abstraits, les enfants paraissent avoir acquis le phénomène à la fin de nos enregistrements. Nous verrons cependant avec les chapitres qui suivent que ce paysage est loin de refléter ce que l'on peut conclure à partir des données plus spécifiques. On observe généralement une évolution entre les deux sessions, mais aucun des modificateurs étudiés plus qualitativement ne nous permet d'envisager une acquisition complète de la part des enfants.



# Chapitre 7

## L'usage de l'adjectif épithète

Dans ce chapitre, nous proposons un examen de l'usage des adjectifs épithètes. Nous nous focalisons ici sur les données générales, c'est-à-dire que nous nous intéressons à la distribution quantitative et au paradigme lexical des adjectifs employés comme épithètes, indépendamment du fait que le SN ou le SAdj peuvent être sujets à certains phénomènes syntaxiques comme la co-présence d'autres modificateurs nominaux, ou l'usage de dépendants adjectivaux.

Ce chapitre a un double objectif. D'abord, il s'agit d'examiner les caractéristiques d'usage des adjectifs épithètes chez les enfants en comparaison à celles des adultes. Nous cherchons à déterminer si les taux d'emploi de la catégorie en général, et des unités lexicales individuellement, sont du même ordre chez les différents locuteurs. Nous nous intéressons aussi à la constitution du lexique adjectival des enfants par un examen de l'étendue et de la diversité du paradigme de chacun.

Ensuite, de même que dans le chapitre précédent, ce chapitre a pour but de dresser un portrait général de l'usage et de l'évolution des adjectifs épithètes chez les enfants pour mettre ces données en perspectives avec celles de phénomènes plus spécifiques concernant l'usage de l'adjectif épithète. En effet, comme les données qui portent sur l'emploi de la modification nominale au sein du SN, les informations sur l'usage de la catégorie en général peuvent servir de point de référence pour situer d'autres questions relevant de l'épithète dans un contexte plus large. Nous avons vu dans la présentation de la problématique de notre étude que l'examen de l'acquisition des adjectifs épithètes en français n'est pas seulement intéressante parce qu'elle permet de déterminer comment les enfants perçoivent et développent leur maîtrise de la modification nominale, comme c'est le cas pour d'autres langues telles que l'anglais par exemple. Cette catégorie de modifieur présente également la particularité d'alterner en position par rapport au nom. Or, pour pouvoir évaluer si les enfants sont aptes à utiliser cette possibilité - ou d'autres phénomènes syntaxiques impliquant les adjectifs - sur la catégorie dans son ensemble, il nous faut déjà établir dans quelle mesure ils sont capables d'utiliser les adjectifs de façon plus générale. Autrement dit, déterminer quelle est leur maîtrise de la catégorie adjectivale de façon plus globale

nous permettra d'évaluer par la suite si les données relevant des phénomènes syntaxiques plus spécifiques montrent notamment la même diversité que les données générales.

Le chapitre est organisé de la façon suivante : dans un premier temps, nous examinons la distribution des adjectifs en termes quantitatifs sur la catégorie de façon générale. Nous observons le nombre de types et d'occurrences attestés, et les proportions générales de placement pour l'une ou l'autre position. La section suivante est consacrée à l'étude de la répartition générale des adjectifs selon la classe lexicale à laquelle ils appartiennent, et la troisième à l'analyse des distributions en termes plus spécifiques. Cette section s'articule autour de deux questions : premièrement, nous mettons en perspective les paradigmes des différents enfants (ou groupes d'adultes) afin de déterminer quels adjectifs sont propres à un enfant (ou groupe) particulier et quels adjectifs sont partagés à travers les différents groupes de locuteurs ; deuxièmement, nous étudions chaque distribution individuelle indépendamment des autres dans le but de dégager des profils d'usage selon les groupes de locuteurs, mais aussi pour mettre en relief les particularités de chaque enfant concernant leurs emplois et l'évolution du phénomène dans les données qui leurs sont propres.

## 7.1 Distribution générale des adjectifs

Cette section est consacrée à la description des données générales concernant l'usage des adjectifs épithètes. Nous y présentons des informations qui portent sur la catégorie abstraite, indépendamment du type spécifique des unités employées et des classes lexicales auxquelles elles appartiennent. Il s'agit donc de donner un aperçu global de l'emploi des adjectifs en tant qu'épithètes.

### 7.1.1 Les enfants

Les tableaux 7.1 et 7.2 donnent les informations relatives aux usages des adjectifs épithètes chez les enfants dans la première puis dans la seconde session. Nous y indiquons le nombre d'unités lexicales attestées chez chacun des enfants, et sur leurs données réunies. Nous donnons également les occurrences d'adjectifs par rapport à l'ensemble des modifieurs nominaux produits, le rapport types/occurrences (TTR) pour les adjectifs, et la répartition des occurrences selon la position dans laquelle elles apparaissent.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la classe adjectivale est le type de modifieur nominal le plus retrouvé dans l'ensemble des données enfantines aux deux sessions. Les taux d'usage des adjectifs sur l'ensemble des modifieurs nominaux sont comparables chez Louise et Rayan dans les deux sessions : la part des occurrences adjectivales représente dans tous les cas légèrement plus de la moitié de la totalité de leurs emplois des modifieurs. Chez Guillaume, les données sont quelque peu différentes. Dans la première

	<b>Guillaume</b>	<b>Louise</b>	<b>Rayan</b>	<b>Total</b>
<b>Adjectifs</b>	17	16	16	32
<b>Occurrences</b>	70/203 34.5%	67/133 50.4%	86/168 51.5%	223/503 44.3%
<b>TTR</b>	0.24	0.24	0.19	0.14
<b>Antéposés</b>	51 72.9%	44 65.7%	70 81.4%	165 74%
<b>Postposés</b>	19 27.1%	23 34.3%	16 18.6%	58 26%

TABLE 7.1 – Présentation générale de la classe adjectivale - Enfants Session 1

	<b>Guillaume</b>	<b>Louise</b>	<b>Rayan</b>	<b>Total</b>
<b>Adjectifs</b>	28	34	25	50
<b>Occurrences</b>	265/515 51.5%	222/444 50%	144/280 51.4%	631/1239 50.9%
<b>TTR</b>	0.11	0.15	0.17	0.08
<b>Antéposés</b>	127 48%	161 72.5%	115 80%	403 64%
<b>Postposés</b>	138 52%	61 23.5%	29 20%	228 36%

TABLE 7.2 – Présentation générale de la classe adjectivale - Enfants Session 2

session, la part des adjectifs est moins importante (environ 35%), au profit des SP (85 occ., 42%). Cette répartition des données montre une différence significative par rapport aux emplois adjectivaux de Louise ( $\chi^2=7.7597$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.005342$ ) et de Rayan ( $\chi^2=9.856$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.001693$ ). Ses occurrences augmentent par contre de façon significative dans la deuxième session ( $\chi^2=16.1799$ ,  $ddl=1$ ,  $p=5.76e-05$ ), où les adjectifs représentent aussi un peu plus de 50% des modifieurs qu'il produit. Les trois enfants utilisent donc les adjectifs à un taux tout à fait comparable dans cette session.

Le tableau 7.1 montre que la distribution générale de la première session regroupe un total de 32 types d'adjectifs épithètes différents pour 223 occurrences. Les enfants présentent chacun un paradigme comportant la moitié des types généraux. Le paradigme global correspond ainsi aux 2/3 de la somme des paradigmes individuels, ce qui indique que les enfants produisent à la fois des adjectifs qui leur sont communs et des adjectifs qui leur sont propres. Ceci semble confirmé par le rapport type/occurrences qui est plus faible dans les données globales que chez les trois enfants respectivement : chaque adjectif apparaît en moyenne plus fréquemment dans les données d'ensemble par rapport à leur nombre d'occurrences moyen par enfant. Nous voyons d'autre part que les trois enfants produisent un nombre d'adjectifs équivalent en termes de types mais Guillaume et Louise

présentent une diversité lexicale légèrement plus importante que Rayan dans la mesure où ils produisent moins d'occurrences adjectivales.

On observe dans la seconde session une augmentation générale du nombre de types d'adjectifs employés, et de leurs occurrences en termes de chiffres bruts (tableau 7.2). Le paradigme total est composé de 50 adjectifs différents, il est donc multiplié par 1.5, pour 631 occurrences, soit près du triple des productions de la première session. Il y a ainsi une hausse nettement plus élevée des occurrences par rapport à celle des types d'adjectifs auxquelles elles correspondent. Guillaume et Louise contribuent majoritairement à l'augmentation importante des occurrences, Rayan y participe bien moins puisque ses usages sont multipliés par 1.5. Ces différents éléments se reflètent sur les indices du rapport type/occurrence. On constate une diminution générale de l'indice par rapport à la première session (0.08 contre 0.14 sur les données globales). Individuellement, Rayan qui montre la hausse la moins conséquente de ses occurrences présente un indice équivalent dans les deux sessions (0.17), mais on observe une diminution chez Guillaume et Louise, qui passent d'une diversité de 0.24 dans la première session à respectivement 0.11 et 0.15 dans la seconde. Autrement dit, malgré l'augmentation du nombre d'adjectifs différents, ces deux enfants indiquent une tendance à les employer plus fréquemment en moyenne dans la seconde session.

De même que dans la première session, le paradigme individuel des enfants représente au moins la moitié de la totalité des types produits. Le plus important est celui de Louise, avec un peu plus des deux tiers du paradigme global. Les données sont donc relativement semblables entre les deux sessions de ce point de vue : les enfants présentent à la fois un ensemble d'adjectifs communs et des adjectifs qui leur sont propres. Notons cependant que leur fond commun tend à être légèrement plus important que dans la première session : dans cette dernière, ils constituent un tiers des données des enfants, ils sont ici aux alentours de 45%.

Concernant le placement des adjectifs relativement au nom, nous avons vu dans le chapitre précédent que la préférence générale va pour l'antéposition dans les deux sessions. L'observation détaillée pour chaque enfant dans la première montre un mouvement analogue : tous placent préférentiellement les adjectifs avant le nom, avec des tendances plus ou moins fortes selon l'enfant. Dans la seconde session, la préférence pour l'antéposition est moins forte sur les données globales (de 74% à 64%). L'examen individuel montre que cette préférence est en fait très marquée chez Louise et Rayan (autour de 75%). La diminution de la tendance générale est due au fait que les proportions sont de l'ordre inverse chez Guillaume, avec 52% de postpositions. Cette tendance n'est par contre pas significative (test binomial<sup>1</sup>,  $p=0.5391$ ). Ceci veut dire que Guillaume ne montre pas de

1. La préférence de placement des adjectifs est significative si leur nombre d'occurrences dans une position (antéposition ou postposition) est significativement différent (seuil  $\alpha = 0.05$ ) du nombre d'oc-

préférences de placement lorsque l'on considère les occurrences de la catégorie adjectivale dans son ensemble. Nous verrons plus bas que cette différence de distribution est due à un emploi plus fréquent des adjectifs de couleur, qui sont systématiquement postposés au nom dans nos données.

### 7.1.2 Les adultes

Les tableaux 7.3 et 7.4 donnent les informations relatives à l'emploi général des adjectifs dans les deux sessions chez les adultes.

	<b>Guillaume</b>	<b>Louise</b>	<b>Rayan</b>	<b>Total</b>
<b>Adjectifs</b>	48	59	65	113
<b>Occurrences</b>	284/751 37.8%	300/703 42.7%	272/627 43.4%	856/2081 41.1%
<b>TTR</b>	0.17	0.20	0.24	0.13
<b>Antéposés</b>	212 74.6%	196 65.3%	202 74.3%	610 71.3%
<b>Postposés</b>	72 25.4%	104 34.7%	70 25.7%	246 28.7%

TABLE 7.3 – Présentation générale de la classe adjectivale - Adultes Session 1

	<b>Guillaume</b>	<b>Louise</b>	<b>Rayan</b>	<b>Total</b>
<b>Adjectifs</b>	53	74	77	126
<b>Occurrences</b>	394/822 47.9%	438/1002 43.7%	339/792 42.8%	1171/2616 44.8%
<b>TTR</b>	0.13	0.17	0.23	0.11
<b>Antéposés</b>	238 60.4%	312 71.2%	249 73.5%	799 68.2%
<b>Postposés</b>	156 39.6%	126 28.8%	90 26.5%	372 31.8%

TABLE 7.4 – Présentation générale de la classe adjectivale - Adultes Session 2

De même que chez les enfants, les adjectifs constituent la catégorie la plus importante parmi les modifieurs nominaux chez les adultes dans les deux sessions. On note toutefois de légères différences avec les données enfantines. D'abord, c'est la catégorie la plus représentée dans tous les groupes d'adultes quelle que soit la session, même chez les interlocuteurs de Guillaume malgré un emploi presque équivalent des SP dans la première

occurrences que l'on peut attendre théoriquement sur la base d'une loi binomiale. Plus formellement, soit  $n$  le nombre d'occurrences des adjectifs en corpus et  $k$  le nombre de fois où ils sont antéposés (ou postposés), les adjectifs ont une préférence pour l'antéposition (ou la postposition) si  $P(K \geq k) < 0.05$ , où  $P(K \geq k) = \sum_{i=k}^n \binom{n}{i} p^i (1-p)^{n-i}$  avec une probabilité théorique  $p = 0.5$ .



session. Guillaume est donc le seul locuteur chez qui les adjectifs ne constituent pas systématiquement la catégorie la plus représentée. Ensuite, l'importance des adjectifs n'est pas aussi marquée chez les adultes par rapport aux enfants : parmi les trois enfants, seuls les adjectifs produits par Guillaume dans la première session représentent moins de la moitié de ses occurrences de modificateurs. La part des adjectifs dans les modificateurs employés par les adultes n'excède généralement pas les 45% dans les différentes distributions individuelles. Nous avons vu dans le chapitre précédent que cette différence adulte-enfant ne constitue globalement qu'une tendance dans la première session. Elle est par contre significative dans la seconde.

En ce qui concerne la distribution des adjectifs dans les différents groupes d'adultes, nous observons comme chez les enfants une variation entre le groupe de Guillaume d'un côté, et les interlocuteurs de Louise et Rayan de l'autre. Ces derniers ont des parts d'adjectifs tout à fait comparables sur l'ensemble de leurs productions de modificateurs. Les adultes en interaction avec Guillaume présentent quant à eux une part moins importante d'adjectifs au profit des SP qui sont attestés dans des proportions quasiment identiques (282 occ., 37.5%) dans la première session. De même que chez Guillaume, leurs emplois augmentent de façon significative dans la seconde session ( $\chi^2=15.9648$ ,  $ddl=1$ ,  $p=6.453e-05$ ). Cette hausse est cependant un peu plus marquée chez l'enfant puisque ses productions augmentent de 15%, contre 10% chez les adultes. Nous avons donc un paysage global relativement semblable entre les adultes et les enfants, le changement observé chez Guillaume ne peut par conséquent pas être attribué à une meilleure maîtrise de l'usage de la classe adjectivale en modification nominale. On peut plutôt penser que ceci est dû au fait que les situations d'énonciation de la seconde session sont plus favorables à la production d'adjectifs dans ce groupe de notre corpus.

Dans la première session, les données globales des adultes montrent l'emploi de 113 adjectifs différents, soit plus de trois fois plus que les enfants. On remarque toutefois que l'indice de diversité global est du même ordre dans les deux ensembles de locuteurs. En d'autres termes, les adultes produisent beaucoup plus d'adjectifs différents que les enfants, mais cette étendue va de paire avec un nombre d'occurrences également plus élevé. La fréquence moyenne globale d'un adjectif est par conséquent la même chez les adultes et les enfants. D'autre part, les paradigmes individuels des interlocuteurs des trois enfants représentent autour de 50% du nombre des types adjectivaux rencontrés globalement, et le paradigme total correspond aux deux tiers de la somme des paradigmes individuels. Les adultes présentent donc des adjectifs communs et des adjectifs qui leur sont propres dans des proportions analogues aux enfants (les recoupements spécifiques entre locuteurs sont abordés dans la section 7.3).

Comme chez les enfants, nous observons une augmentation du nombre de types et des occurrences adjectivales dans la deuxième session. Celle-ci est toutefois bien moins

conséquence : les types adjectivaux sont ici au nombre de 126, il n'y a donc que 13 adjectifs supplémentaires par rapport à la première session (contre 18 chez les enfants). De même, la hausse d'occurrences des adultes est moins importante d'une centaine d'exemplaires par rapport aux enfants. En outre, étant donné le fait que leurs productions initiales sont quantitativement bien plus conséquentes par rapport aux enfants, la hausse observée est nettement moins notable chez les adultes. Les types sont multipliés par 1.1 (contre 1.5 chez les enfants), et les occurrences par 1.4 (contre 3). Malgré cela, on constate une légère baisse dans leurs rapports types/occurrences dans la deuxième session, ce qui signifie qu'ils ont également tendance à employer chaque adjectif un peu plus fréquemment en moyenne. D'autre part, les interlocuteurs de Guillaume et de Louise sont aussi ceux qui contribuent le plus à la hausse attestée chez les locuteurs de leur statut (adultes *versus* enfants). Ainsi, bien que les changements soient nettement moins visibles chez les adultes par rapport aux enfants, on observe des mouvements similaires entre eux.

Par ailleurs, nous observons aussi un recoupement paradigmatique analogue à la première session entre les adultes puisque l'ensemble des adjectifs produits en général constitue environ deux tiers de la somme des distributions individuelles. La légère augmentation attestée pour le fond commun des enfants n'est cependant pas retrouvée chez les adultes.

En ce qui concerne le placement des adjectifs, nous avons vu dans le chapitre précédent que les adultes placent leurs adjectifs préférentiellement en position pré-nominale dans les deux sessions, ce qui est aussi le cas chez les enfants. On observe une correspondance très forte entre les différents locuteurs dans le groupe de Louise et dans celui de Rayan. Guillaume et ses interlocuteurs présentent aussi des tendances similaires, mais celles-ci ne montrent pas le même parallélisme. Dans la première session, les données de l'enfant et des adultes sont tout à fait analogues. Par contre, si les adultes emploient des adjectifs postposés dans des proportions plus importantes dans la seconde session, ils favorisent toujours clairement l'antéposition (test binomial,  $p=4.232e-05$ ). Guillaume se démarque donc à nouveau de l'ensemble des locuteurs, ici par le fait qu'il est le seul à ne pas systématiquement montrer une préférence pour l'antéposition sur la catégorie adjectivale dans son ensemble. Nous rappelons cependant que ceci est dû à un usage plus conséquent d'unités lexicales dont la position attitrée est post-nominale.

## 7.2 Répartition des adjectifs par classes lexicales

Dans cette section, nous proposons un examen de la distribution des adjectifs selon la classe lexicale à laquelle ils appartiennent. Nous envisageons cette distribution en fonction de deux paramètres : la répartition des occurrences adjectivales dans les différentes classes, et le nombre de types représentant chacune de ces classes.

Notons que tous les participants ne produisent pas nécessairement des adjectifs rele-

vant de l'ensemble des classes attestées sur les données globales. Nous avons cependant pu constater que cette information n'est pas pertinente dans la mesure où les divers locuteurs présentent sensiblement le même nombre de catégories dans leurs distributions individuelles. Par ailleurs il arrive que les enfants emploient des adjectifs relevant de plus de catégories différentes par rapport à leurs interlocuteurs. Par exemple, 10 catégories sont présentes chez Guillaume à la deuxième session, alors que nous en avons 9 chez ses interlocuteurs. Nous présentons par conséquent les données uniquement sur la distribution générale des deux ensembles de locuteurs. Les données individuelles seront décrites lors de la présentation des paradigmes dans la section suivante.

### 7.2.1 Les enfants

Les figures en 7.1 et 7.2 donnent les graphes qui représentent la répartition des occurrences adjectivales par classe lexicale (en haut), et la distribution des unités dans ces classes (en bas) pour les deux sessions<sup>2</sup>.

Les adjectifs des enfants ne se répartissent pas tout à fait sur les mêmes classes dans les deux sessions. Nous en avons 10 dans la première, et 11 dans la suivante. Les classes lexicales sont pour la plupart attestées dans les deux sessions. Seules 3 d'entre elles font exception à cette distribution : nous observons des éléments inventés qui ont un comportement adjectival dans la première session mais pas dans la seconde, celle-ci voit apparaître 2 nouvelles classes, à savoir les adjectifs de forme (*carré*) et les adjectifs personnels (*méchant*).

Les deux sessions ont en revanche en commun que l'on observe une grande variation entre la répartition des occurrences et des types représentatifs de chaque classe. Les occurrences montrent dans les deux cas une large dominance des adjectifs de dimension sur l'ensemble des catégories. Celle-ci est cependant significativement moins marquée dans la seconde session par rapport à la première : les adjectifs de dimension regroupent un peu moins de la moitié de la distribution alors qu'ils en représentent environ deux tiers dans la session précédente ( $\chi^2=6.7329$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.009465$ ).

Cette diminution des adjectifs de dimension dans la deuxième session ne se traduit

---

2. Les différentes catégories lexicales que nous avons envisagées sont définies dans la description des informations codées dans le chapitre 5. Les abréviations utilisées dans l'ensemble des figures sont données dans la liste ci-dessous :

- |                    |                    |
|--------------------|--------------------|
| - Col = couleur    | - Nua = nuance     |
| - Dim = dimension  | - Part = participe |
| - Expr = expressif | - Pers = personnel |
| - For = forme      | - Prop = propriété |
| - Ind = indéfini   | - Reg = région     |
| - Inv = inventé    | - Temp = temporel  |
| - Mod = modal      |                    |

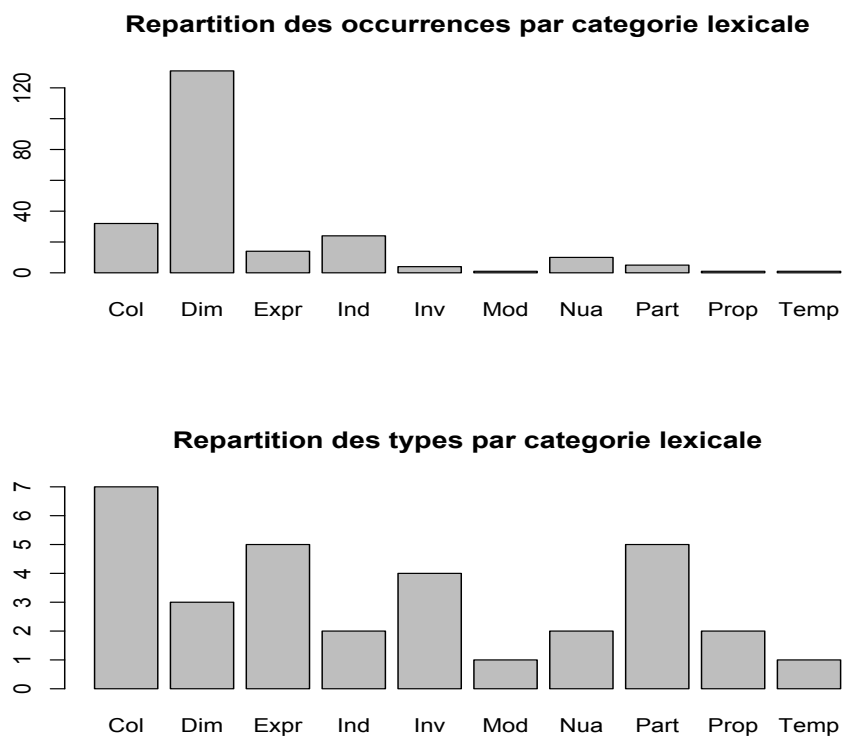


FIGURE 7.1 – Répartition des adjectifs selon la classe lexicale - Enfants Session 1

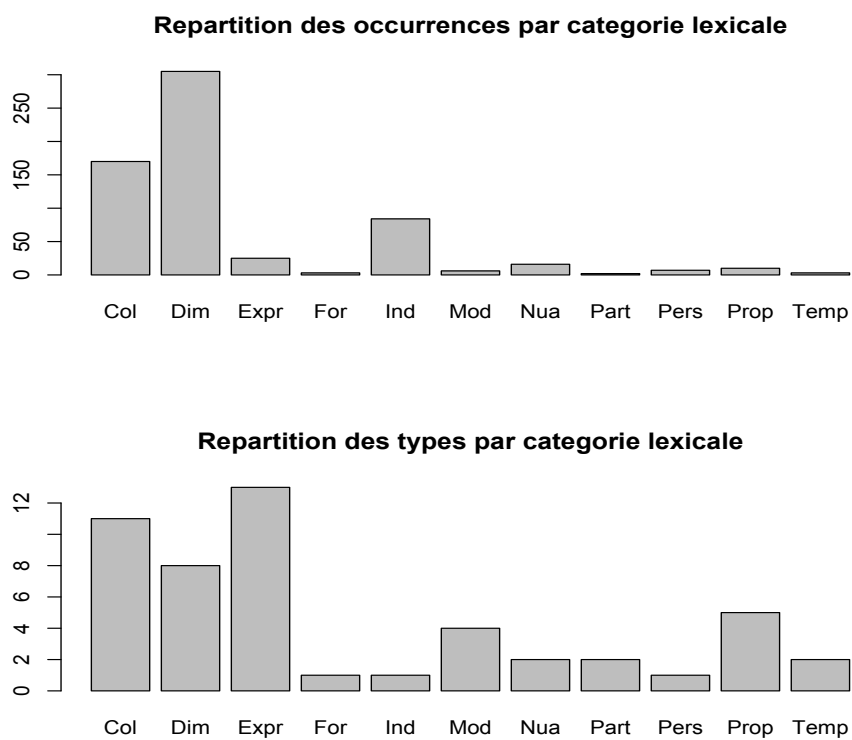


FIGURE 7.2 – Répartition des adjectifs selon la classe lexicale - Enfants Session 2

pas par une hausse générale de l'usage des autres classes, elle a lieu principalement au profit des adjectifs de couleur qui voient leur part multipliée par deux. Il en résulte qu'ils se détachent bien plus du reste de la distribution dans la deuxième session, alors qu'ils sont à peine plus fréquents dans la première : la classe représente ici plus du quart des occurrences globales et montre une augmentation significative par rapport à la première session où elle ne regroupe que 14% des occurrences ( $\chi^2=13.7773$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.0002058$ ). De même, les expressifs, qui apparaissent dans des proportions analogues aux adjectifs de couleur dans la première session, sont aussi légèrement plus employés (de 11 à 13%) et se démarquent plus clairement des autres catégories qui sont très peu attestées quelle que soit la session envisagée. Les données enfantines montrent donc des répartitions générales similaires entre les deux sessions : les adjectifs de dimension sont dans les deux cas les plus employés, ils sont suivis des adjectifs de couleur et des indéfinis, et les autres classes occupent des parts très réduites. D'autre part, malgré les mouvements internes aux trois classes les plus fréquentes, elles regroupent près de 90% des données dans les deux sessions, ce qui laisse à peine plus de 10% pour les 7 ou 8 catégories suivantes. Ainsi, la différence majeure entre les deux sessions réside dans le fait que la classe de la dimension ne domine plus massivement la distribution dans la seconde, et que celles de la couleur, et dans une moindre mesure celle des indéfinis, se détachent plus clairement des classes plus rares. Autrement dit, au lieu de n'avoir qu'une classe qui se démarque du reste de la distribution, nous en avons trois.

En ce qui concerne l'étendue de chaque classe en termes de types, on constate plus de différences entre les deux sessions. Dans la première session, les adjectifs se répartissent de façon beaucoup plus équilibrée entre les différentes classes comparativement aux occurrences. On n'observe en outre pas la même importance des adjectifs de dimension. Ici, c'est la classe de la couleur qui est la plus représentée, avec un paradigme de 7 adjectifs différents. Mais elle ne domine pas de la même façon que les occurrences relevant de la dimension : sa part n'excède pas le quart de la distribution globale. D'autre part, l'écart entre cette classe et les suivantes est moins marqué puisque les classes des expressifs et des participes ont des paradigme de 5 éléments, soit environ 15% de la distribution. Enfin, on observe une diminution beaucoup plus graduelle entre la classe de la couleur, qui est la plus présente, et les classes des modaux et temporels, qui sont les moins fournies. Notons par ailleurs que les adjectifs de dimension ne comportent que 3 éléments dans leur paradigme. La différence de répartition entre les types et les occurrences pour cette classe indique par conséquent que nous avons affaire à des adjectifs extrêmement fréquents, ce qui ne semble pas être le cas pour les autres types d'adjectifs.

On peut voir un certain nombre de changements dans la seconde session par rapport à la première en ce qui concerne la répartition des types selon leur classe lexicale. Déjà, la variation entre la classe la plus fournie et les plus rares est légèrement plus importante

(12-1 contre 7-1), ce qui conduit à une distribution moins équilibrée que dans la première session. Mais surtout, la classe la plus représentée n'est plus celle de la couleur malgré une légère extension du paradigme (de 7 à 11 adj.). Il s'agit cette fois de la classes des adjectifs expressifs qui montre par ailleurs l'élargissement le plus conséquent (de 5 à 13 adj.). De façon plus générale, la distribution globale des enfants ne montre pas la même importance relative des différentes classes entre les deux sessions. Outre le rapport inversé entre couleur et expressifs que nous venons de mentionner, les adjectifs de dimension et ceux dénotant une propriété font maintenant partie des plus fournies alors qu'elles ont une étendue moyenne à faible dans la session précédente. Les participes montrent l'évolution inverse, notamment par une diminution brute de leur paradigme (5 à 2 adj.).

### 7.2.2 Les adultes

Les figures en 7.3 et 7.4 indiquent quelle est la répartition des adjectifs selon les classes lexicales dont ils relèvent dans les deux sessions. Comme chez les enfants, le nombre de classes n'est pas tout à fait identique puisque nous avons 13 classes différentes dans la première session, et 12 dans la suivante. De la même manière, nous ne retrouvons pas de mots inventés dans la seconde session alors que nous avons un cas de ce type dans la session précédente.

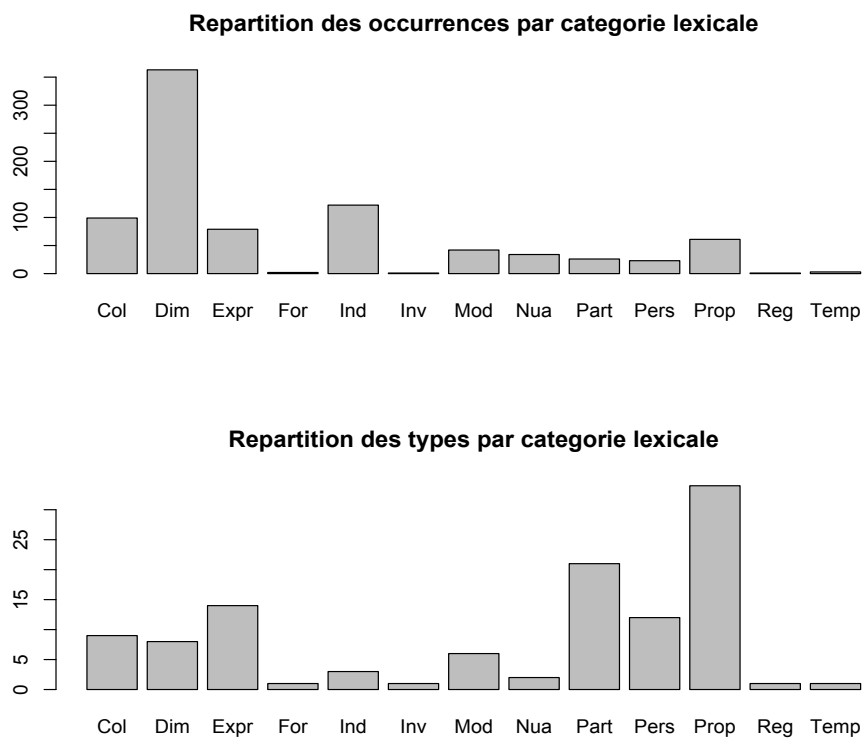


FIGURE 7.3 – Répartition des adjectifs selon la classe lexicale - Adultes Session 1

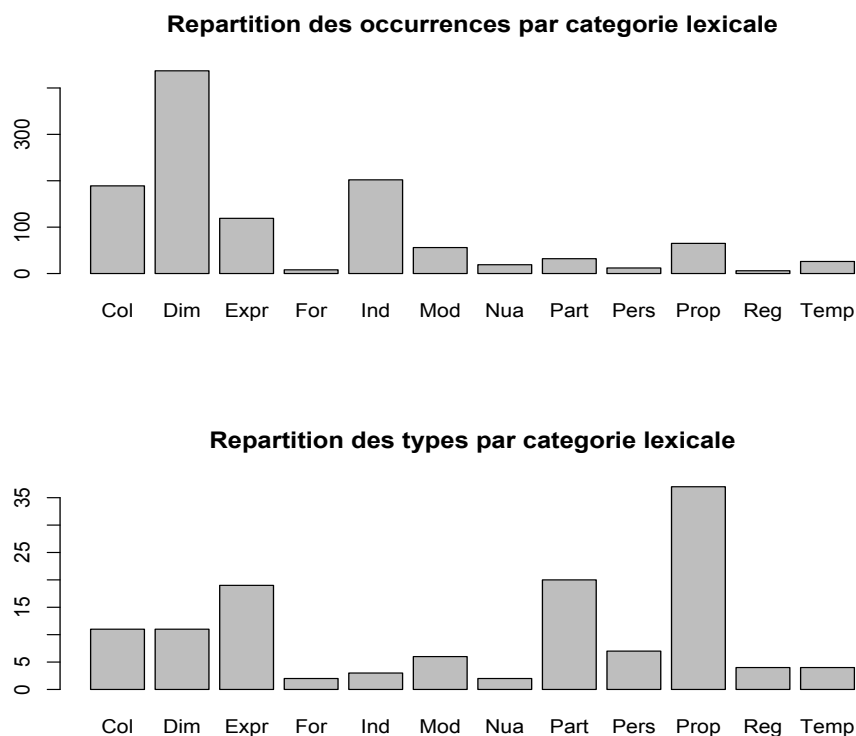


FIGURE 7.4 – Répartition des adjectifs selon la classe lexicale - Adultes Session 2

Les classes attestées chez les adultes sont légèrement plus nombreuses que ce que l'on observe chez les enfants. Dans la première session, ils utilisent des adjectifs qui relèvent de 3 classes supplémentaires, et dans la seconde 1. Notons que toutes les classes attestées chez les enfants sont également retrouvées chez les adultes. Ces derniers produisent en revanche des adjectifs relevant de la classe de nationalité (codé région dans nos tables) que nous ne retrouvons pas du tout chez les enfants.

De même que les enfants, les adultes montrent une grande disparité entre la répartition des occurrences et celle des types dans les deux sessions. Leurs données diffèrent en revanche sur le fait que les adultes ne présentent pas de variation majeure dans la distribution des types entre les deux sessions, les changements les plus importants portent chez eux sur la répartition des occurrences. Par ailleurs, si nous observons que les occurrences se distribuent de façon analogue entre adultes et enfants, les types ne montrent pas du tout le même paysage global.

La répartition des occurrences indique dans les deux sessions un comportement général relativement semblable à celui des enfants : la dimension est aussi la classe dominante de la distribution. Elle marque un écart important avec les classes suivantes qui sont la couleur, les indéfinis et dans une moindre mesure les expressifs, comme chez les enfants. Les données des adultes ne montrent par contre pas le même ordre de fréquence pour ces

dernières classes. Nous avons vu ci-dessus que les enfants font un usage plus conséquent des adjectifs de couleur en comparaison aux indéfinis. Ces classes sont aussi les deux plus présentes chez les adultes après la dimension, mais elles apparaissent dans des proportions inversées, et indiquent par conséquent une tendance à utiliser les indéfinis un peu plus fréquemment que la couleur. Par ailleurs, les classes lexicales communes aux enfants et aux adultes ont dans la plupart des cas des parts un peu plus importantes chez les seconds par rapport aux premiers. Nous pouvons voir cela comme une conséquence du fait que la classe de la dimension ne présente pas la même prédominance dans la distribution des adultes. En effet, leurs usages de cette classe sont significativement moins importants que ceux des enfants, dans la première session (42% contre 59% des données générales,  $\chi^2=20.8202$ ,  $ddl=1$ ,  $p=5.045e-06$ ), et dans la seconde malgré la baisse d'emploi attestée chez les enfants pour cette classe à cette session (37% contre 48%,  $\chi^2=20.0968$ ,  $ddl=1$ ,  $p=7.362e06$ ).

Ceci s'explique par le fait que l'on constate également une baisse significative des proportions de la classe des adjectifs de dimension par rapport à la première session chez les adultes (37% contre 42%,  $\chi^2=5.1477$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.02328$ ). Nous ne pouvons donc pas considérer que la diminution observée chez les enfants est (uniquement) liée à une évolution dans leur maîtrise de l'usage des différentes classes lexicales. Il semble plutôt qu'elle indique des situations plus ou moins propices à l'emploi important des adjectifs de dimension : la première session apparaît comme particulièrement favorable à des usages de ce type, alors que la seconde l'est moins malgré une présence toujours considérable.

De même que dans la distribution enfantine, cette diminution de la classe de la dimension ne se traduit pas par une hausse globale des autres catégories, elle se fait principalement au profit des adjectifs de couleurs (12 à 16%,  $\chi^2=8.1188$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.004381$ ), et dans une moindre mesure des indéfinis (14 à 17%). Ces éléments paraissent confirmer le rôle de la situation d'énonciation dans la différence de répartition des occurrences adjectivales selon leur classe lexicale. Notons toutefois que la hausse observée pour la couleur est nettement plus marquée dans les données enfantines puisque leurs occurrences de la classe sont deux fois supérieures à celles de la première session. Ceci conduit à une situation où ces adjectifs sont significativement plus présents dans les données enfantines par rapport aux adultes ( $\chi^2=29.3138$ ,  $ddl=1$ ,  $p=6.156e-08$ ) alors que ça n'est pas le cas dans la session précédente ( $\chi^2=1.038$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.3083$ ). À l'inverse, l'usage des indéfinis est plus important chez les adultes comparativement aux enfants ( $\chi^2=4.4721$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.03445$ ) alors qu'ils sont employés de façon équivalente dans la première session ( $\chi^2=1.5555$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.2123$ ). De plus, les adultes emploient les adjectifs de couleurs et les indéfinis dans des proportions relativement équivalentes, avec une légère supériorité des seconds ( $\chi^2=0.4421$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.5061$ ) alors que l'écart entre ces deux classes est plus fort au profit de la couleur chez les enfants (couleur : 27%, indéfinis : 13%,  $\chi^2=35.6125$ ,  $ddl=1$ ,  $p=2.407e-09$ ). En d'autres termes, les enfants et les adultes montrent des similarités dans l'évolution



de leurs emplois des adjectifs des diverses classes : les adjectifs de la dimension restent la classe dominante mais voient leurs occurrences diminuer, principalement au profit des adjectifs de couleur. Néanmoins, les deux distributions diffèrent toujours par le fait que ces classes marquent un contraste beaucoup plus accentué avec les autres classes lexicales chez les enfants, alors que les adultes utilisent aussi d'autres classes de façon plus importante, notamment celle des indéfinis et des expressifs. Ils montrent ainsi une répartition plus équilibrée de leurs occurrences à travers diverses classes.

La distribution des types dans chacune des classes lexicales indique plus de divergences par rapport aux enfants sur deux points : premièrement la répartition globale des unités en fonction de leur classe lexicale diffère entre les enfants et les adultes, deuxièmement nous n'observons pas de changements majeurs entre les deux sessions chez les adultes.

De façon générale, l'étendue entre la classe la plus conséquente et les moins fournies est plus importante chez les adultes. Dans la première session par exemple, elle est de 32-1, *versus* 7-1 chez les enfants. Ceci est dû à un paradigme adjectival général beaucoup plus important chez les adultes (113 adj. contre 32). D'autre part, les différentes classes ne s'inscrivent pas nécessairement au même endroit sur l'échelle de proportion. Notamment, les classes les plus représentées ne sont pas les mêmes. Chez les enfants, les plus fournies sont celle de la couleur dans la première session, et celle des expressifs dans la seconde. Dans les distributions des adultes, ces classes font partie de la moitié supérieure en termes de rang de fréquence, mais elles ne constituent jamais la classe la plus présente. Il s'agit des adjectifs de propriété dans les deux sessions. Ceci contraste donc très fortement avec les emplois des enfants, en particulier dans la première session où nous n'avons que 2 adjectifs de propriété dans leurs données.

Nous observons par ailleurs d'autres différences entre les enfants et les adultes dans la distribution des types. D'abord, les adjectifs expressifs sont toujours un peu plus nombreux que ceux relevant de la couleur chez les adultes. Les rapports sont donc inversés en comparaison aux enfants dans la première session. La classe de la couleur ne montre en outre pas de différences particulières avec les adjectifs de dimension qui regroupent un nombre d'unités sensiblement équivalent. Chez les enfants, les adjectifs de dimension sont toujours moins nombreux, même si cette différence tend à s'amenuiser dans la seconde session. Enfin, les adjectifs personnels font partie de la moitié supérieure en termes de représentation chez les adultes, y compris dans la deuxième session où leurs membres sont moins nombreux que dans la précédente. Les enfants ne produisent pas d'adjectifs de ce type dans la première session. Ils apparaissent à la seconde, mais de façon très marginale.

En somme, la distribution des adjectifs selon leur appartenance à une classe lexicale particulière est bien plus proche entre les adultes et les enfants en termes d'occurrences par rapport à la répartition des types, et ce quelle que soit la session envisagée. Notons de plus que malgré la variation observée chez les enfants entre les deux sessions concernant les

types, leur distribution de la seconde session ne présente pas réellement de ressemblances plus importantes avec celle des adultes.

## 7.3 Paradigme des adjectifs employés

Dans cette section, nous présentons le paradigme des adjectifs en prenant en compte les unités lexicales spécifiques attestées. Nous commençons par un examen des données en mettant les trois enfants (ou groupes d'adultes) en perspective : les adjectifs qui leurs sont spécifiques, et les unités communes à au moins deux d'entre eux. Nous proposons ensuite une description plus détaillée des usages des enfants (ou adultes) de façon individuelle.

### 7.3.1 Les enfants

La distribution générale des adjectifs chez les enfants montre quelques différences entre les deux sessions concernant le nombre d'hapax, et les adjectifs spécifiques à un enfant *versus* ceux qui sont partagés. Dans la première session, on observe une large proportion d'hapax : ils sont au nombre de 17 et constituent un peu plus de la moitié du paradigme. En outre, 21 adjectifs (incluant les hapax) ne sont retrouvés que chez un enfant. Autrement dit, les deux tiers du paradigme global sont spécifiques à un enfant particulier.

La session suivante montre l'usage de 14 hapax, soit 3 de moins que dans la première. Ils représentent également des proportions près de deux fois moins importantes puisqu'ils représentent un peu moins de 30% du paradigme global. Si l'on ajoute les autres adjectifs spécifiques à un enfant, nous avons 24 adjectifs, ce qui constitue la moitié du paradigme (contre 2/3 dans la session 1).

#### 7.3.1.1 Les adjectifs spécifiques à un enfant

Le tableau 7.5 répertorie les adjectifs propres aux différents enfants dans les deux sessions séparément, avec leur nombre d'apparitions quand ils ne sont pas en hapax. Nous indiquons également le nombre d'unités lexicales par rapport à l'étendue du paradigme adjectival de chaque enfant et leurs proportions sur les occurrences totales dans les distributions individuelles.

Ce tableau montre que les adjectifs spécifiques à un enfant constituent une part importante des différents types attestés chez chacun d'entre eux à la première session. Cette part est légèrement plus faible chez Rayan puisqu'elle correspond à environ un tiers de son paradigme alors qu'elle représente un peu moins de la moitié des adjectifs de Guillaume et de Louise. La représentation en termes d'occurrences est en revanche beaucoup plus faible généralement, avec environ 20% chez Louise et autour de 10% chez Guillaume et Rayan.

	<b>Guillaume</b>	<b>Louise</b>	<b>Rayan</b>
<i>SESSION 1</i>			
<b>Nombre</b>	8/17	7/16	6/16
<b>Adjectifs</b>	chéri, différent, entier, mouillé, nouveau, kète, tombé, violet	caché, clair (3), foncé (7), collet, del, gie, polaire	bouché, dernier, jaune (2), orange, perdu, super (2)
<b>Prop. occ.</b>	11.4%	19.4%	8.8%
<i>SESSION 2</i>			
<b>Nombre</b>	4/28	12/34	8/25
<b>Adjectifs</b>	dégueulasse, pété vieux, violet,	sale, brûlant (2), long (9), seul, magique (2), délicieux, rose (2), marron (2), ouvert, chou, court (2), solide (2)	beige (4), normal, bizarre (2), faux, géant (3), nu, meilleur, super
<b>Prop. occ.</b>	1.5%	11.7%	9.7%

TABLE 7.5 – Adjectifs spécifiques à chaque enfant

Les données quantitatives concernant les types de la seconde session sont relativement comparables chez Louise et Rayan, entre eux mais aussi par rapport à la première session. Les proportions d'adjectifs qui leurs sont spécifiques sont légèrement moins importantes mais ils constituent toujours une part conséquente de leur paradigme, environ un tiers dans les deux cas. Ces adjectifs sont en revanche très peu nombreux chez Guillaume qui montre une diminution significative dans ses emplois d'adjectifs spécifiques par rapport à la première session (test exact de Fisher,  $p=0.0341$ ). On observe d'autre part qu'il est le seul chez qui les chiffres bruts sont en diminution par rapport à ses propres usages dans la première session. Notons que ceci n'est pas vrai de sa distribution globale puisque son paradigme s'est étendu de 17 à 28 adjectifs. Les proportions d'occurrences montrent également une diminution générale par rapport à la première session. De même que pour les types, la tendance est très accentuée chez Guillaume qui ne présente plus que 1.5% d'usages d'adjectifs qui lui sont spécifiques (test exact de Fisher,  $p=0.0006$ ), mais Louise montre également une diminution conséquente puisqu'elle passe d'une part d'environ 20% à un peu plus de 10% (test exact de Fisher,  $p=0.0437$ ). Rayan reste quant à lui relativement stable dans ses productions d'adjectifs spécifiques entre les deux sessions.

On observe cependant un point sur lequel les trois enfants montrent des similitudes dans leurs propres usages entre les deux sessions. Les emplois spécifiques de Guillaume correspondent tous à des hapax, ce qui signifie que les adjectifs qu'il utilise plusieurs fois sont systématiquement partagés avec au moins un autre enfant. Louise et Rayan présentent de leur côté des hapax et des adjectifs à plusieurs occurrences dans les adjectifs qui leur sont propres. On constate d'ailleurs une augmentation de ces derniers chez Louise

dans la seconde session où ils constituent la majorité des données qui lui sont spécifiques.

Sur le plan qualitatif, nous pouvons voir que les adjectifs spécifiques à un enfant particulier sont très différents d'une session à l'autre. Seuls deux éléments sont en correspondance, chez le même enfant dans les deux cas : *violet* chez Guillaume, et *super* chez Rayan. Par ailleurs, on observe un phénomène dans la première session qui n'est pas retrouvé dans la seconde : Guillaume et Louise produisent des mots inventés que nous avons identifiés comme des adjectifs (ex. (1)). Ces éléments sont constitués d'un mot unique et ont une fonction de restriction de l'extension du nom qui est tout à fait semblable à la fonction épithète. Ils pourraient donc être considérés soit comme des adjectifs, soit comme des noms. Nous avons opté pour le premier des deux choix pour les raisons suivantes : Louise ne produit pas de modificateurs de type nominal dans la première session, il paraît donc difficile de considérer qu'elle pourrait attribuer une telle étiquette à ses inventions alors qu'elle ne démontre par ailleurs aucune connaissance de la possibilité d'utiliser un nom en tant que modifieur. Notons toutefois que l'exemple (1-c) n'est pas très clair de ce point de vue dans la mesure où elle emploie précédemment le mot [kolɛ] dans un contexte de nominalisation (en combinaison avec un déterminant). À l'inverse, l'exemple (1-b) semble sans équivoque être de type adjectival. Guillaume produit quant à lui des modificateurs de type nominal dans la première session. Nous verrons cependant que ses combinaisons  $N + N$  sont uniquement sur le modèle de « la maman ours ». La séquence en (1-a) est donc très différente puisque le premier nom est non animé et il semble aussi impossible d'attribuer cette propriété à l'élément inventé. Il nous paraît donc plus justifié de considérer que cette invention s'apparente à un adjectif.

- (1) a. Guillaume décrit les objets playmobiles® qui sont devant lui - 5 :  
 CHI : c'est une porte.  
 CHI : avec le ballon [kɛt].
- b. Louise et sa mère jouent à un jeu où l'on doit retrouver l'objet ayant les couleurs annoncées par trois dés - 4 :  
 MOT : allez il y a quoi comme couleurs ?  
 CHI : vert foncé jaune +...  
 MOT : vert clair.  
 CHI : vert clair.  
 CHI : jaune foncé et violet <fon> [//] [dɛl].
- c. Louise et sa mère regarde les images d'un livre - 4 :  
 MOT : c'est quoi le fau(con) +...  
 CHI : [ɛ].  
 CHI : le [kolɛ].  
 MOT : non le faucon.

CHI : le faucon [kolɛ].

MOT : le faucon.

- d. Louise 4 - quelques énoncés après : la tortue [ʒi].

Notons que cette pratique ne paraît pas être propre aux enfants cibles de notre étude. En effet, nous retrouvons également un mot inventé produit par le grand frère de Guillaume, également dans la première session. Il semble en revanche que ces inventions relèvent plutôt du domaine infantin dans la mesure où aucun des adultes ne montre le même type d'usage :

- (2) Guillaume joue à la pâte à modeler avec son frère - 2 :

BRO : je mange.

BRO : oh beurk!

BRO : c'est de la pâte à modeler [kaku].

Nous reviendrons plus amplement sur ces cas lors de l'examen du phénomène de placement de l'adjectif dans le chapitre suivant. Notons pour l'heure que ces exemples présentent un intérêt particulier d'un point de vue formel car ils nous donnent des éléments de réponse sur la façon dont les enfants traitent des mots de type adjectival dont l'usage ne leur est pas familier. Nous constatons notamment que le mot inventé est postposé au nom dans tous les cas.

### 7.3.1.2 Les adjectifs attestés chez plusieurs enfants

Les adjectifs que l'on retrouve dans plusieurs distributions à la première session sont répertoriés dans le tableau 7.6. Nous y indiquons leur nombre d'occurrences chez les trois enfants et globalement.

La première chose que l'on peut remarquer est que ces adjectifs sont très courants. Par ailleurs, sur les 11 adjectifs partagés par plusieurs enfants, 6 sont présents chez les trois : *autre*, *grand*, *gros*, *petit*, *rouge* et *vert*. Il n'est donc pas très surprenant de voir que ces adjectifs sont les plus fréquents à l'échelle globale des données. Mais, bien que l'ordre de fréquence ne soit pas le même, on remarque qu'ils le sont aussi tous chez Guillaume, et que ceci est aussi vrai pour cinq d'entre eux chez Louise et Rayan. Par ailleurs, nous retrouvons au sein des adjectifs partagés par les trois enfants les 3 adjectifs qui constituent le paradigme de la dimension. C'est l'unique classe dont tous les membres sont attestés chez chacun des enfants individuellement. L'examen plus spécifique de leurs occurrences montre que *petit* contribue en fait massivement à la prédominance générale de la classe, avec environ un tiers de la distribution générale.

De façon plus générale, on constate que la moitié des classes lexicales des données générales sont représentées dans chacune des trois distributions individuelles. Les autres

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<b>autre</b>	7	5	11	23
<b>beau</b>	0	1	2	3
<b>bleu</b>	2	0	1	3
<b>bon</b>	0	3	3	6
<b>drôle (de)</b>	1	1	0	2
<b>grand</b>	12	5	10	27
<b>gros</b>	4	2	13	19
<b>noir</b>	2	0	2	4
<b>petit</b>	26	28	30	84
<b>rouge</b>	5	4	5	14
<b>vert</b>	3	3	1	7

TABLE 7.6 – Adjectifs partagés entre les enfants - Session 1

sont ou partagées par deux enfants, elles ne sont alors pas représentées par les mêmes adjectifs dans les différentes distributions (adjectifs de propriété et éléments inventés), ou elles sont propres à un enfant particulier : temporel chez Guillaume, nuance chez Louise et modal chez Rayan. Les classes partagées par les trois enfants sont les suivantes : couleur, dimension, indéfini, expressif et participe. Nous venons de mentionner le fait que les adjectifs de dimension sont tous présents chez chacun des enfants. Outre cette classe, les adjectifs communs à tous les enfants indiquent que les classes des indéfinis et de la couleur présentent également des membres attestés transversalement. L'ensemble de leur paradigme global respectif n'est en revanche pas partagé. Les expressifs montrent aussi des unités lexicales communes, mais seulement entre deux enfants. Par exemple, *beau* est partagé par Louise et Rayan, et *drôle (de)* par Guillaume et Louise. La dernière classe commune aux trois enfants est celle des participes. Ici, chaque membre est spécifique à un enfant particulier. Il n'y a donc pas de recoupement au sein de cette classe.

En ce qui concerne la répartition des adjectifs selon leur fréquence générale, on remarque que la plupart des unités sont très peu employés (nous présentons la fréquence au niveau individuel plus en détail ci-dessous lors de la description séparée des données de chaque enfant). Nous avons mentionné ci-dessus que les hapax sont au nombre de 17, soit plus de la moitié du paradigme des enfants. Un autre quart présente moins de 6 occurrences<sup>3</sup>. Nous avons ainsi un rapport de 24 - 8 adjectifs, soit 75% - 25%, qui se situent

3. Le seuil de 6 occurrences a été choisi pour des raisons statistiques. Nous verrons dans le chapitre consacré au placement des adjectifs que la plupart apparaissent dans une seule des deux positions possibles. Une application du test binomial sur les différentes unités lexicales montre que les préférences ne peuvent pas être considérées comme statistiquement significatives si les adjectifs apparaissent moins de 6 fois. En-dessous de ce seuil, leur nombre d'occurrences est trop faible pour déterminer si la position observée est liée au hasard ou non.

de part et d'autres de ce seuil. Au sein des adjectifs dont le nombre d'occurrences est égal ou supérieur à 6, nous retrouvons les adjectifs communs aux trois enfants, ainsi qu'un adjectif partagé par Louise et Rayan (*bon*, et un adjectif propre à Louise (*foncé*)).

	G.	L.	R.	Tot.		G.	L.	R.	Tot.
<b>autre</b>	30	32	22	84	<b>jaune</b>	11	2	4	17
<b>beau</b>	0	2	1	3	<b>joli</b>	2	1	0	3
<b>blanc</b>	8	12	1	21	<b>méchant</b>	0	2	5	7
<b>bleu</b>	40	2	2	44	<b>moyen</b>	4	2	2	8
<b>bon</b>	1	0	4	5	<b>noir</b>	2	3	0	5
<b>carré</b>	2	1	0	3	<b>nouveau</b>	1	0	1	2
<b>clair</b>	2	1	0	3	<b>orange</b>	26	2	1	29
<b>dernier</b>	1	1	0	2	<b>pauvre</b>	1	1	0	2
<b>drôle (de)</b>	1	0	1	2	<b>petit</b>	51	93	45	189
<b>énorme</b>	2	1	0	3	<b>pointu</b>	1	2	0	3
<b>foncé</b>	10	4	0	14	<b>rouge</b>	17	4	5	26
<b>grand</b>	25	11	23	59	<b>vert</b>	13	2	3	28
<b>gros</b>	9	15	8	32	<b>vrai</b>	1	0	1	2

TABLE 7.7 – Adjectifs partagés entre les enfants - Session 2

Le tableau 7.7 regroupe tous les adjectifs communs à plusieurs enfants dans la seconde session. Ceux partagés par tous sont au nombre de 11 (sur 26). Nous y retrouvons les 6 adjectifs déjà communs aux trois enfants dans la première session : *autre*, *grand*, *gros*, *petit*, *rouge* et *vert*, 3 autres présents soit chez un seul enfant (*Rayan*, *jaune* et *orange*) soit chez deux d'entre eux (*bleu* chez Guillaume et Rayan). Enfin, nous avons 2 adjectifs qui ne sont pas attestés dans les données enfantines de la première session : *blanc* et *moyen*. Autrement dit, la plupart des adjectifs communs aux trois enfants dans la seconde session sont déjà présents dans les données d'au moins l'un d'entre eux dans la précédente (9/11). On constate en fait que ceci est vrai pour la majorité des adjectifs de la table 7.7 puisque 17 des 26 adjectifs apparaissent à la première session, avec seulement 4 unités pour lesquels nous observons un changement de locuteur, i.e un enfant qui a initialement produit l'adjectif dans la première session ne le produit plus dans la seconde. Par ailleurs, les adjectifs communs aux trois enfants relèvent des mêmes classes lexicales que dans la première session : l'indéfini *autre* est à nouveau transversalement présent, ainsi que les classes de la couleur et de la dimension qui ont quant à elles un nombre de membres partagés plus important, en particulier la première. Notons cependant qu'aucune des deux dernières classes ne présente cette fois l'intégralité de son paradigme général chez

les trois enfants individuellement, comme c'était le cas pour les adjectifs de dimension dans la première session. Quoiqu'il en soit, il semblerait que nous ayons un élargissement sémantiquement cohérent du fond commun des enfants, qui se fait en outre sur la base des adjectifs de la première session plutôt que par un changement radical d'unités lexicales entre les deux sessions.

De façon plus générale, on constate un partage plus important des différentes classes lexicales à travers les données enfantines de la seconde session : outre les 3 classes mentionnées ci-dessus, 3 autres sont retrouvées chez tous les enfants (expressifs, modaux et propriété), les 5 qui restent sont attestées dans deux distributions individuelles. Il n'y a donc plus de classes propres à l'un des enfants. D'autre part, toutes sauf les participes présentent au minimum un membre commun à deux enfants. Dans la première session, seules 4 classes sont concernées par le partage d'unités lexicales.

En ce qui concerne la distribution en termes de fréquence, nous avons déjà vu que le paradigme global des adjectifs contient 14 hapax. Nous avons ensuite 22 adjectifs qui apparaissent moins de 6 fois dans nos données. Les adjectifs à moins de 6 occurrences constituent ainsi environ les 3/4 des données enfantines en termes de types (36/50 adj.). Ces proportions sont identiques à ce que l'on observe dans la première session (24/32 adj.). Parmi les 14 adjectifs qui apparaissent plus de 6 fois, nous retrouvons les 11 adjectifs communs aux trois enfants, 2 partagés par deux d'entre eux (*foncé*, *méchant*) et un qui est spécifique à Louise (*long*). De même que dans la première session, presque tous les adjectifs communs aux trois enfants (sauf *moyen*) font partie des plus fréquents. En outre, hormis *foncé*, *méchant* et *autre*, ces 14 adjectifs relèvent ou de la dimension : *grand*, *gros*, *long*, *moyen*, *petit*, ou de la couleur : *bleu*, *blanc*, *jaune*, *rouge*, *vert*<sup>4</sup>.

Pour terminer sur les éléments communs dans les paradigmes adjectivaux des enfants, on note quelques ressemblances chez les enfants à travers les deux sessions :

- L'adjectif *petit* est de loin le plus fréquent dans les données globales. Il représente environ un tiers des occurrences totales dans les deux sessions. Nous observons également une prépondérance de *petit* chez chacun des trois enfants mais nous verrons dans l'étude détaillée de leurs distributions individuelles que la part de l'adjectif n'est pas toujours la même.
- Les trois adjectifs les plus fréquents dans les données générales des deux sessions sont *petit*, *autre* et *grand*. Ils représentent plus de la moitié des occurrences totales des adjectifs. On observe d'autre part que ces adjectifs font partie des 5 plus fréquents chez chacun des enfants et qu'ils constituent un part conséquente de leurs productions. Elle est cependant moindre chez Guillaume dans la deuxième session (40%) par rapport aux autres distributions individuelles où ces adjectifs regroupent

---

4. Notons que *foncé* reste proche du champ sémantique des couleurs, ce qui signifie que seuls deux adjectifs sont sémantiquement éloignés des deux groupes dominants.



aux alentours de 60% des occurrences.

- Enfin, nous avons vu ci-dessus que les adjectifs partagés par plusieurs enfants dans la seconde session sont déjà attestés dans la précédente. L'examen individuel du paradigme de chaque enfant à la deuxième session montre qu'ils ont en fait globalement tendance à réutiliser les adjectifs qu'ils ont produits eux-même : cette caractéristique est la moins accentuée chez Louise mais elle reproduit néanmoins 9 des 16 adjectifs de son paradigme de la première session. On observe la même caractéristique lors de la comparaison avec les adjectifs employés par leurs interlocuteurs dans la première session : seuls 10 des adjectifs de chaque enfant ne sont pas attestés dans les données adultes. Autrement dit, il y a une forte correspondance entre les adjectifs que les enfants produisent dans la seconde session et les adjectifs dont ils ont fait l'expérience, en production ou réception, dans la précédente.

### 7.3.1.3 Les paradigmes individuels des enfants

Comme nous venons de le voir, les enfants présentent un certain nombre de points communs dans leur distribution des adjectifs. Mais ils montrent également des particularités qui font que l'on peut dégager des profils différents dans leurs usages des adjectifs, et dans leur évolution à cet égard. Nous présentons donc ici les caractéristiques principales de leurs emplois dans les deux sessions afin de mettre en relief les comportements propres à chaque enfant. Chaque description est présentée comme suit : dans un premier temps nous présentons brièvement les données de la première session puis nous passons à la seconde session en la mettant en perspective avec la précédente et en soulignant les particularités de l'enfant par rapport aux autres au sein de la même session.

**Guillaume** : Son paradigme de la première session est constitué de 17 adjectifs différents, dont 9 en hapax, pour 70 occurrences. Il est l'enfant qui présente le plus d'adjectifs qui lui sont propres en termes de chiffres bruts (8 adj.). Ceux-ci sont par ailleurs tous en hapax. En d'autres termes, Guillaume n'est enclin à utiliser un adjectif à plusieurs reprises que lorsqu'il fait partie du fond partagé avec les autres enfants. Il a cependant tendance à employer chaque adjectif plutôt rarement puisque seuls 3 éléments de sa distribution présentent plus de 6 occurrences : *autre*, *grand* et *petit*. L'adjectif le plus fréquent est *petit*. Comme dans la distribution général, il domine largement la distribution de Guillaume : il a une part de 37% (26 occ.), et l'on constate un écart très marqué avec le deuxième élément par rang de fréquence décroissante, *grand* étant environ 2 fois moins présent (12 occ.).

Dans la deuxième session, Guillaume produit 28 adjectifs différents (11 hapax) pour 265 occurrences. Nous avons donc une augmentation des types adjectivaux dans son paradigme, mais surtout du nombre d'occurrences. Il en résulte un indice de diversité lexicale beaucoup moins important dans cette session : 0.11 (0.24 dans la session 1), ce qui in-

dique que les adjectifs employés sont deux fois plus fréquents en moyenne par rapport à la première session. Notons que Guillaume est celui chez qui l'on observe l'augmentation la plus forte de productions d'adjectifs en termes d'occurrences. L'adjectif *petit* reste le plus fréquent de sa distribution mais sa part est environ deux fois moins importante que dans la première session, avec seulement 19% des données attestées. L'adjectif suivant est *bleu* et constitue 15% des données. On ne constate donc plus un saut entre les deux adjectifs les plus fréquents comme c'était le cas dans la première session.

Outre *petit*, 10 adjectifs apparaissent plus de 6 fois. Leur part du paradigme adjectival de Guillaume est de 40% environ. Elle est deux fois supérieure à la session précédente. De plus, ces adjectifs représentent plus de 90% de ses occurrences (64% dans la session 1) et l'on note une diminution graduelle des fréquences des différents adjectifs.

Enfin, Guillaume ne se démarque pas seulement par la hausse considérable de ses occurrences adjectivales dans la seconde session, il se distingue aussi par son usage dominant des adjectifs de couleur. Globalement, les adjectifs les plus employés par les différents locuteurs sont majoritairement dans la classe sémantique de la dimension, notamment en raison de l'occurrence massive de *petit*. Les adjectifs de couleur ont quant à eux une part qui n'excède pas 15%. Les emplois de Guillaume de la première session sont conformes à cette tendance générale. En revanche, dans la seconde session, ses occurrences d'adjectifs de couleurs sont les plus importantes malgré un usage toujours conséquent des adjectifs de dimension (plus du tiers). La part de la classe de la couleur au sein de son paradigme (8 adjectifs différents) est à peu près équivalente à celle des autres enfants mais en termes de proportions d'occurrences elle est trois fois plus importante (45% contre 14% chez Louise et Rayan). En outre, il est le seul pour qui nous avons deux adjectifs de couleur dans les cinq adjectifs les plus fréquents.

**Louise :** Son paradigme de la première session comporte 16 adjectifs différents. Elle présente une part d'hapax à peu près équivalente à celle de Guillaume (7 adj.), mais elle se différencie de ce dernier par le fait que tous les adjectifs qui lui sont propres ne sont pas concernés par cette caractéristique. En effet, 2 éléments propres à Louise sont attestés à plusieurs reprises : *clair* et *foncé*. Notons que ces adjectifs sont antonymes et relèvent de la classe sémantique de la nuance, qui est également spécifique à l'enfant. Le deuxième a par ailleurs une fréquence supérieure au seuil de 6 occurrences. En dehors de *petit* qui domine dans la distribution de Louise (28 occ., 42%), comme dans la distribution globale et chez Guillaume, c'est le seul adjectif qui présente suffisamment d'instances pour qu'on puisse lui attribuer une préférence statistique pour une position, à savoir post-nominale (7 occ.). Louise présente ainsi la particularité d'avoir 2 adjectifs favorisant des positions différentes de façon significative : *petit* est associé à l'antéposition et *foncé* à la postposition. Notons par ailleurs que la fréquence de ce dernier adjectif montre un contraste avec la distribution de chacun des garçons chez qui les adjectifs les plus fréquents sont toujours des adjectifs

partagés.

Dans la seconde session, nous avons 34 types d'adjectifs différents (11 hapax) pour 222 occurrences, avec un indice de diversité lexicale de 0.15. On note ainsi une augmentation considérable du paradigme et des productions de Louise. Ces deux éléments la rapprochent de Guillaume. Les deux enfants se distinguent cependant par le fait que Guillaume présente le nombre d'occurrences le plus élevé alors que l'extension du paradigme adjectival est l'élément le plus notoire chez Louise : il est multiplié par deux entre les deux sessions, et c'est le paradigme le plus conséquent dans cette session. Ceci constitue la spécificité majeure de Louise.

Par ailleurs, les occurrences de *petit* ont considérablement augmenté par rapport à la session précédente en chiffres bruts (de 28 à 93 occ.) mais leur part sur les données totales reste la même (42%). L'adjectif suivant, *autre*, apparaît trois fois moins. Ceci constitue un écart légèrement moins important que dans la première session mais il reste le plus marqué par rapport aux autres enfants au sein de la même session. De plus, Louise présente un nombre plus important d'adjectifs à plus de 6 occurrences (6 adj.) dans cette session. Cependant, en raison de l'augmentation considérable de son paradigme, ces adjectifs constituent une part à peine plus élevée que dans la session précédente (17.5%, contre 12.5%). Ceci indique que Louise utilise plutôt les adjectifs de façon peu fréquente, comme dans la session précédente. D'autre part, elle est à nouveau la seule chez qui l'on a un adjectif qui lui est propre parmi les adjectifs les plus fréquents (*long*).

La spécificité de Louise pourrait ainsi se résumer par la diversification. Premièrement, l'étendue de son paradigme par rapport aux garçons a pour conséquence directe qu'elle produit le plus d'adjectifs qui lui sont propres en termes de chiffres bruts (12 adj.). Les proportions montrent en revanche des scores équivalents chez Louise et Rayan (1/3 de leur distribution). Deuxièmement, nous observons le plus faible recoupement paradigmatique entre les deux sessions. Le fait que nous ayons seulement un quart des adjectifs de la deuxième session également dans la première peut à nouveau être vu comme une conséquence de l'étendue de son paradigme. Cependant, ces adjectifs ne constituent que la moitié des adjectifs de la première session. Nous verrons ci-dessous que le recoupement chez Rayan porte sur les trois quarts de son paradigme de la première session, alors que les deux paradigmes sont de la même taille (16 adj.). Ceci indique bien une tendance à utiliser plus d'adjectifs différents d'une session sur l'autre de la part de Louise.

**Rayan :** Comme chez Louise, son paradigme de la première session est composé de 16 membres différents (pour 86 occurrences). Les deux enfants ont également en commun le fait que les adjectifs qui leurs sont spécifiques ne sont pas tous des hapax (4/6 adj. chez Rayan). Bien que les chiffres soient très proches entre les trois enfants concernant les types, Rayan est celui qui présente à la fois le nombre d'hapax le plus restreint (6 adj.), et l'ensemble le moins fourni d'adjectifs qui lui sont propres (6 adj.). Tous ces

éléments semblent indiquer qu'il tend plutôt à employer des adjectifs qui font partie de leur fond commun, qu'il utilise lui-même plusieurs fois. On constate notamment que ses occurrences adjectivales sont les plus nombreuses et qu'il emploie plus d'adjectifs avec une fréquence supérieure au seuil de 6 occurrences, et que ceux-ci sont globalement plus fréquents que chez les deux autres enfants : *petit* reste dominant, avec 35% des données de la distribution, mais nous avons aussi *autre*, *grand* et *gros* qui apparaissent à plus de 10 reprises. Les adjectifs auxquels nous pouvons attribuer une préférence statistique de placement représentent ainsi autour de 75% des occurrences de Rayan. Leur part est significativement plus importante que chez Louise ( $\chi^2=7.1703$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.007412$ ), mais reste à l'état de tendance par rapport à Guillaume ( $\chi^2=1.5791$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.2089$ ).

Dans la seconde session, nous avons 25 types (dont 11 hapax) pour 144 occurrences. Nous observons donc également une augmentation de l'étendue du paradigme et des occurrences chez Rayan mais celle-ci est moins importante que chez Guillaume et Louise. L'indice de diversité lexicale est ici de 0.17. Bien que l'on ait une très légère diminution entre les deux sessions, les indices peuvent être considérés comme équivalents (0.19 dans la session 1). On remarque par ailleurs que les rapports avec les autres enfants sont inversés par rapport à la première session puisque l'indice montre ici une diversité lexicale plus importante chez Rayan. Autrement dit, il a tendance à employer ses adjectif de façon moins fréquente en moyenne.

Bien que le nombre d'occurrences brut de *petit* soit plus important que dans la première session (de 30 à 45 occ.), sa part sur l'ensemble des données reste à peu près la même (32%). L'adjectif suivant, *grand* apparaît exactement deux fois moins (23 occ.). Il y a donc toujours cet écart très marqué entre les deux adjectifs les plus fréquents. D'autre part, nous avons ici à peu près le même nombre d'adjectifs à 6 occurrences ou plus (5 adj.) que dans la première session. Ils représentent en revanche une part légèrement moindre sur le paradigme total des adjectifs employés (20% contre 25% en session 1).

Rayan semble en fait se démarquer des autres enfants par un comportement relativement conservateur dans le sens que c'est chez lui que l'on observe le plus de ressemblances entre les deux sessions : une augmentation moindre des adjectifs, aussi bien en termes de types que d'occurrences, une certaine constance de l'indice de diversité lexicale, mais aussi dans la répartition des occurrences par adjectif. D'autre part, les 5 adjectifs les plus fréquents sont les mêmes dans les deux sessions, mais pas tout à fait dans le même ordre. Enfin, bien que l'on constate un recoupement paradigmatique entre les deux sessions chez les trois enfants, Rayan est celui chez qui les paradigmes sont les plus proches : environ la moitié des adjectifs de cette session apparaissent déjà dans la session précédente. Ces adjectifs constituent en outre les trois quarts du paradigme de la session précédente. Nous a vu ci-dessus que Louise montre à l'inverse le recoupement le plus faible, et donc une diversification plus importante dans les adjectifs qu'elle emploie.

### 7.3.2 Les adultes

Chez les adultes, la distribution générale des adjectifs est beaucoup plus proche entre les deux sessions concernant le nombre d'hapax, et les adjectifs spécifiques à un groupe *versus* ceux partagés en comparaison aux données des enfants. Dans les deux cas, les hapax constituent un peu plus de la moitié du paradigme adjectival (Session 1 : 61/113 adj., Session 2 : 65/126 adj.). Les unités particulières à un groupe constituent environ deux tiers de la distribution (Session 1 : 73 adj., Session 2 : 77 adj.), ce qui est très proche des données des enfants de la première session. L'augmentation du fond commun des enfants dans la seconde session leur est donc propre.

#### 7.3.2.1 Les adjectifs spécifiques à un groupe

Le tableau 7.8 recense les informations relatives aux adjectifs propres à un groupe dans les deux sessions chez les adultes.

De même que chez Louise et Rayan, les proportions en termes de types sont relativement stables entre les deux sessions pour les différents groupes : ils représentent entre un tiers et la moitié des diverses distributions. Guillaume est donc le seul locuteur qui montre une diminution drastique dans les adjectifs qui lui sont spécifiques entre les deux sessions. Les proportions d'occurrences montrent par contre des usages et des mouvements assez proches entre les différents interlocuteurs de chaque groupe. Elles sont bien plus faibles que la part des types sur l'ensemble de la distribution puisqu'elles s'élèvent au maximum à 22.3% chez les interlocuteurs de Louise dans la première session (types en session 1 : 47%). D'autre part, les interlocuteurs de Guillaume montrent comme lui une diminution, bien que celle-ci soit moins marquée et reste à l'état de tendance, les interlocuteurs de Louise indiquent de la même façon que l'enfant une baisse significative de leurs occurrences (test exact de Fisher,  $p=2.74e-08$ ), et les interlocuteurs de Rayan ont des emplois aussi stables que lui entre les deux sessions.

Sur le plan qualitatif, nous retrouvons dans l'une et/ou l'autre session des adjectifs propres à un groupe d'adultes qui sont attestés dans les mêmes dispositions chez les enfants. Guillaume et ses interlocuteurs ont en commun la production particulière de l'adjectif *violet*, Louise et son groupe *clair*, *foncé* et *brûlant*, enfin Rayan partage avec ses interlocuteurs la spécificité de l'usage de *super* et *nu*. Nous retrouvons en outre comme chez les enfants quelques adjectifs spécifiques à la seconde session qui sont déjà dans ces dispositions chez les adultes dans la précédente : *français*, *jeune*, *particulier*, *sale*, *fort* et *solide*. Enfin, nous rappelons que le grand frère de Guillaume produit comme lui un mot inventé qui s'apparente à un adjectif dans la première session. Nous ne retrouvons en revanche aucune unité de ce type dans les données de la deuxième session, que ce soit chez les enfants que nous étudions, ou chez leurs interlocuteurs.

	Guillaume	Louise	Rayan
<i>SESSION 1</i>			
<b>Nombre</b>	17/48	28/59	28/65
<b>Adjectifs</b>	assuré, tranchant, kakou, décoré (3), descendant, plein, violet, véritable, prêt, bizarre (3), télécommandé, rond (2), serré, ouvert, rentrant préféré, poussé,	battant, clair (19), rose (2), délicieux, vide, cassé, enchanté, foncé (15), français, visible, gris, double (3), important, gourmand, étoilé, extraordinaire ingénieux, jeune (4), moindre, particulier, coloré, pointu, polaire, glacé, précieux, rauque, spécial (2), fabuleux,	super, adulte, brave, froid, croustillant, sale, vétérinaire (2) heureux, honnête, sec, tel, liquide (2), fort, lointain, total, pareil, prospère, vaste, protégé, sage, courant, sauvage, vaillant, solide (2), suivant, invincible, manquant, doué,
<b>Prop. occ.</b>	7.7%	22.3%	11.4%
<i>SESSION 2</i>			
<b>Nombre</b>	16/53	27/74	34/77
<b>Adjectifs</b>	commercial, écrit, arrondi (2), visuel, frisé, gigantesque, merveilleux (2), pareil, élancé (2), mou, plastique, polaire, rigolo, vif superbe, vaste	américain (2), fait, blond, brûlant (2), content (2), propre, anglais, énorme, exotique, farfelu, entier (2), français, filant (2), vivant, juste, fermé, froid, géant (2), jeune, intéressant, bouclé, spatial, tendre, maquillé, rempli, fluo, particulier (2)	affreux, beige, cuit, bouillant (2), futur, sale, charmant, vilain, fini, endormi, étrange, extraordinaire, nu, gentil, guéri, utilise, manuel, pauvre (5), roux, vieux, solide, fort, inanimé, special, mauvais, meilleur, cru, minuscule, pané, multicolore, obscur, organise, lourd, haut
<b>Prop. occ.</b>	4.8%	7.8%	11.5%

TABLE 7.8 – Adjectifs spécifiques à chaque groupe - Adultes

### 7.3.2.2 Les adjectifs attestés dans plusieurs groupes

Les adjectifs rencontrés dans plusieurs groupes dans la première session sont répertoriés dans le tableau 7.9, avec le nombre d'occurrences au niveau individuel et au niveau global. Les données des adultes sont ici mises en perspectives avec celles des enfants à la même période. Autrement dit, lorsque nous évoquons les productions enfantines, nous ne faisons référence qu'à celles de la première session.

	G.	L.	R.	Tot.		G.	L.	R.	Tot.
<b>autre</b>	50	34	33	117	<b>intérieur</b>	0	1	2	3
<b>beau</b>	5	0	7	12	<b>jaune</b>	2	2	4	8
<b>blanc</b>	2	1	0	3	<b>joli</b>	6	4	2	12
<b>bleu</b>	4	11	3	14	<b>magique</b>	1	5	1	7
<b>bon</b>	7	11	8	26	<b>méchant</b>	0	2	2	4
<b>chaud</b>	2	0	1	3	<b>meilleur</b>	1	2	0	3
<b>coquet</b>	1	1	1	3	<b>merveilleux</b>	1	2	1	4
<b>dernier</b>	13	1	4	14	<b>moyen</b>	2	2	1	5
<b>différent</b>	1	3	0	4	<b>noir</b>	4	1	4	9
<b>doré</b>	1	0	1	2	<b>nombreux</b>	2	0	1	3
<b>droit</b>	0	1	2	3	<b>nouveau</b>	1	1	1	3
<b>drôle (de)</b>	2	0	1	3	<b>pauvre</b>	2	0	9	11
<b>ébloui</b>	0	1	1	2	<b>petit</b>	80	92	71	243
<b>énorme</b>	0	3	1	4	<b>prochain</b>	5	0	5	10
<b>fou</b>	0	1	1	2	<b>propre</b>	0	1	1	2
<b>gentil</b>	0	3	4	7	<b>rouge</b>	10	10	9	29
<b>gigantesque</b>	1	0	1	2	<b>seul</b>	2	1	4	7
<b>grand</b>	25	18	25	68	<b>vert</b>	14	9	5	28
<b>gros</b>	11	7	18	36	<b>volant</b>	1	1	1	3
<b>immense</b>	0	1	2	3	<b>vrai</b>	3	0	3	6

TABLE 7.9 – Adjectifs partagés entre les groupes d'adultes - Session 1

Les adjectifs communs à divers groupes d'adultes sont au nombre de 40. Parmi ceux-ci, 19 sont attestés dans les trois distributions, soit un peu moins de la moitié. On retrouve dans ces 19 adjectifs les 6 partagés par les trois enfants et 3 autres communs à deux enfants. Pour rappel nous avons vu ci-dessus que 11 adjectifs étaient partagés par au moins deux enfants. Cela signifie que seuls 2 de ces adjectifs ne sont pas attestés chez

tous les adultes (*beau* et *drôle*). Nous les retrouvons cependant dans le tableau 7.9, mais à la différence des autres unités qui ont toujours une correspondance adulte/enfant en intra-groupe, un enfant - Louise dans les deux cas - produit ces adjectifs alors qu'ils ne sont pas observés dans les données des adultes en interaction avec elle.

Par ailleurs, comme chez les enfants, les adjectifs partagés par les trois groupes ne relèvent pas de toutes les classes lexicales attestées en général. Nous en avons 7, soit la moitié. Parmi celles-ci, nous retrouvons les 3 concernées par les adjectifs communs à tous les enfants (couleur, dimension et indéfinis), c'est-à-dire les classes dont les enfants partagent certains membres spécifiques. Comme nous venons de le mentionner dans le paragraphe précédent, ces adjectifs sont également attestés chez les adultes. De même que chez les enfants, la classe des indéfinis est représentée de façon transversale par un seul de ses membres chez les adultes (*autre*). Les éléments partagés qui relèvent des classes de la couleur et de la dimension sont par contre plus nombreux chez les adultes, avec 4 éléments pour chacune des classes (contre 2 pour la couleur et 3 pour la dimension chez les enfants). Les adjectifs communs aux enfants au sein de ces classes correspondent ainsi à un sous-ensemble de ceux partagés entre les adultes. D'autre part, nous avons vu que l'intégralité du paradigme global des adjectifs de dimension est retrouvée dans les diverses distributions individuelles enfantines. Ce n'est pas le cas chez les adultes puisque les adjectifs communs à tous les groupes ne constituent que la moitié du paradigme global de cette classe.

Outre les classes ci-dessus, 2 autres présentent des adjectifs partagés par tous les adultes et sont rencontrées transversalement chez les enfants. Mais ces derniers font cette fois usage d'adjectifs spécifiques différents (expressifs et participes) : un seul expressif commun aux adultes est retrouvé chez les enfants (*bon*), et aucun des participes utilisés par les enfants ne correspondent à celui partagé entre les adultes. Enfin, les 2 dernières classes dont certains membres sont dans toutes les distributions des adultes sont présentes dans les données enfantines mais seulement chez un enfant particulier (modal et temporel). Notons que l'adjectif représentant chacune de ces catégories chez les enfants correspond à celui qui est commun aux trois groupes d'adultes.

L'examen détaillé des occurrences par type montre que l'adjectif le plus attesté est *petit* comme chez les enfants. Cependant, bien que cette dominance soit nette, on constate que les proportions de l'adjectif chez les adultes sont moins importantes que chez les enfants, avec une part d'environ 10% de moins dans chaque sous-groupe (28 contre 37% dans le groupe de Guillaume, 31 contre 42% chez Louise et 26 contre 35% chez Rayan). Cette différence est significative au niveau de la distribution générale ( $\chi^2=6.781$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.009213$ ) mais reste à l'état de tendance entre les différents locuteurs d'un groupe particulier. Nous pouvons penser que cette variation est en partie due au fait que les enfants présentent au plus 3 adjectifs avec un minimum de 6 occurrences (en dehors



de *petit*) alors que nous en avons entre 8 et 10 chez les adultes et que ceux-ci sont en moyenne plus fréquents. De plus, l'écart entre cet adjectif et le deuxième plus fréquent est moins marqué. Chez les adultes, le second constitue entre la moitié et les deux tiers des occurrences de *petit* alors qu'il représente entre un quart et la moitié chez les enfants. Ces éléments suggèrent que la préférence pour l'emploi de *petit* par rapport à n'importe quel autre adjectif est plus accentuée chez les enfants comparativement aux adultes. Ceci est particulièrement vrai pour Guillaume et Louise. Rayan montre une tendance moindre en employant le plus d'adjectifs avec un nombre d'occurrences plus important d'un côté, et en ayant la part la plus faible des emplois de *petit*, ainsi que l'écart le plus faible avec l'adjectif suivant, parmi les enfants de l'autre.

Les adultes montrent par ailleurs plus de ressemblances entre eux par rapport à ce que l'on observe chez les enfants. Notamment, le deuxième adjectif le plus important est le même dans les trois groupes (*autre*). Bien que cet adjectif soit également attesté chez les trois enfants, il n'est le second en termes de fréquence chez aucun d'entre eux. Ce rang correspond en outre à un adjectif différent d'un enfant à l'autre. Nous pouvons également voir plus de similarités entre les adultes dans la distribution des adjectifs présentant un nombre d'occurrences supérieures à 6. Nous en retrouvons environ 10 dans les trois groupes, dont à chaque fois les 6 adjectifs communs aux trois enfants, et un autre présent chez tous les adultes et chez deux enfants. Autrement dit, la majorité des adjectifs ayant la fréquence la plus importante chez les adultes sont les mêmes d'un groupe à l'autre. Ils correspondent de plus aux adjectifs les plus retrouvés de façon générale dans les différentes distributions. On observe par contre que l'ordre de fréquence varie entre les différents groupes d'adultes en dehors de la dominance de *petit* puis *autre*.

Le tableau 7.10 donne le détail des occurrences des 49 adjectifs retrouvés dans plusieurs groupes, et leur fréquence générale dans la seconde session. Comme pour ce qui précède, nous comparons les données des adultes avec les productions correspondantes chez les enfants. Ainsi, lorsque nous évoquons les données de ces derniers, il s'agit de leurs productions de la seconde session.

Nous avons 29 adjectifs communs aux trois groupes dans la seconde session (19/40 dans la session 1). Ils sont donc, comme chez les enfants, légèrement plus nombreux en termes de chiffres bruts, mais leur part au sein du paradigme global est relativement équivalente entre les deux sessions. En revanche, à la différence des enfants, nous ne retrouvons pas ici l'intégralité des adjectifs communs aux trois groupes dans la première session : 12 adjectifs sont partagés par les trois groupes dans les deux sessions, 10 apparaissent dans un ou deux groupes dans la première session, et 7 sont propres à la seconde session. Ainsi, malgré cette différence, les adjectifs partagés dans les trois groupes sont pour la plupart déjà attestés dans la première session. De même que chez les enfants, cette caractéristique

	G.	L.	R.	Tot.		G.	L.	R.	Tot.
autre	70	60	60	190	long	1	5	2	8
beau	4	20	8	32	méchant	0	1	3	4
bizarre	1	6	3	10	moderne	1	1	1	3
blanc	9	5	3	17	mort	0	1	1	2
bleu	29	4	6	39	moyen	2	0	1	3
bon	3	11	7	21	noir	6	7	0	13
carré	0	3	2	5	normal	0	4	2	6
chaud	0	1	1	2	nouveau	5	11	5	21
chinois	0	1	1	2	orange	16	2	2	20
clair	4	3	1	8	petit	82	131	84	297
coquet	0	1	1	2	plein	1	2	2	5
court	0	3	1	4	pointu	3	2	0	5
dernier	4	14	4	22	préféré	2	2	2	6
différent	5	4	2	11	prochain	3	4	0	7
donné	0	1	1	2	rond	0	1	2	3
double	3	0	3	6	rose	0	3	1	4
droit	1	5	0	6	rouge	12	12	17	41
drôle (de)	4	1	4	9	sacré	1	1	1	3
faux	2	1	1	4	seul	5	6	0	11
foncé	8	3	0	11	super	1	1	1	3
gauche	2	1	1	4	superposé	1	1	1	3
grand	29	18	27	74	triste	0	1	1	2
gros	9	18	16	43	vert	8	4	2	14
jaune	27	5	6	38	vrai	2	4	6	12
joli	9	8	4	21					

TABLE 7.10 – Adjectifs partagés entre les groupes d'adultes - Session 2

n'est pas propre aux adjectifs que les adultes partagent entre eux, environ 40% des adjectifs de la seconde session se recourent avec ceux de la première. Par ailleurs, les adjectifs partagés par tous les adultes appartiennent ici à 9 classes lexicales différentes, soit 2 de plus que dans la session précédente. Nous y retrouvons les mêmes auxquelles s'ajoutent les adjectifs de nuance et de propriété. Étant donné que les enfants partagent entre eux des adjectifs qui ne relèvent que de trois classes dans les deux sessions, la différence de diversité d'appartenance lexicale des adjectifs communs entre les adultes est accentuée dans cette session.

Comme dans la première session, la plupart des adjectifs communs à tous les enfants sont également attestés transversalement chez les adultes (10/11 adj.). Le seul adjectif faisant exception à ce partage est *moyen*. Il apparaît cependant dans deux groupes. Notons que la plupart des unités lexicales rencontrées dans au moins deux distributions enfantines sont communs à tous les groupes d'adultes (69%, 18/26 adj.), et que 4 autres sont aussi présents mais chez un seul d'entre eux. En somme, 22 sur 29 unités, soit les trois quarts des adjectifs communs aux trois groupes d'adultes apparaissent dans la distribution globale des enfants. En outre, seules 2 classes lexicales des adjectifs partagés par les adultes sont uniquement représentées par des adjectifs qui n'apparaissent pas chez les enfants : celles des participes et des adjectifs de propriété. Les 7 autres montrent toutes la correspondance d'au moins un élément dans les deux distributions. Les deux classes sont néanmoins retrouvées dans les données enfantines, mais avec d'autres formes que celles partagées par tous les adultes.

Concernant la distribution des adjectifs selon leur fréquence, nous avons déjà vu que le paradigme global des adultes contient 65 hapax. Nous avons ensuite 32 adjectifs qui apparaissent moins de 6 fois, soit un total de 97 qui correspondent à 75% de leurs types comme chez les enfants. Au sein du groupe des 29 adjectifs qui sont à plus de 6 occurrences, nous retrouvons 22 éléments communs aux trois groupes et 7 partagés par deux d'entre eux. Les adjectifs les plus fréquents sont globalement les mêmes dans les différents groupes d'adultes, mais aussi au sein de chaque groupe dans les deux sessions, même si leur ordre n'est pas identique. Les trois groupes montrent par ailleurs de nouveau une répartition semblable dans le fait que nous avons environ 10 adjectifs à 6 occurrences ou plus dans les distributions individuelles. En particulier, les deux adjectifs les plus fréquents dans les deux sessions et chez tous les adultes sont *petit*, qui représente entre 20% des occurrences adjectivales dans le groupe de Guillaume, et 30% chez les interlocuteurs de Louise, puis *autre*, qui a une part d'environ 15% dans tous les groupes. En revanche, alors que *grand* est le troisième adjectif en terme de fréquences dans tous les groupes à la première session, ce n'est plus vrai que pour les interlocuteurs de Rayan. On le retrouve néanmoins dans les 5 premiers chez les autres adultes.

### 7.3.2.3 Les paradigmes de chaque groupe

Dans ce qui suit, nous examinons les distributions des différents groupes d'adultes dans la seconde session en mettant ces données en perspectives, avec les données enfantines et la façon dont elles ont évolué entre les deux sessions, et les changements ou ressemblances constatées par rapport aux productions adultes de la première session. Ceci nous permettra de déterminer si les particularités allouées à chaque enfant sont propres à leur évolution où si nous pouvons considérer que ce sont des caractéristiques partagées au sein de leur groupe.

**Les interlocuteurs de Guillaume :** Nous avons vu dans la partie consacrée aux enfants que la particularité de Guillaume réside dans le fait qu'il montre l'augmentation la plus importante de ses occurrences adjectivales, et qu'il a tendance à employer les différents adjectifs de son paradigme, notamment les adjectifs de couleurs, de façon plus fréquente à la seconde session, par rapport à ses propres usages antérieurs, mais aussi par rapport aux autres enfants à la même période.

Ses interlocuteurs ne sont pas ceux chez qui l'on observe la hausse de production la plus élevée parmi les groupes d'adultes. On constate toutefois dans la deuxième session un emploi considérablement plus important d'occurrences adjectivales (394 occ., 284 dans la session 1) pour un paradigme presque équivalent (53 types, 48 dans la session 1). Ceci a pour conséquence que les adultes en interaction avec Guillaume montrent comme lui la diminution la plus importante de leur indice de diversité lexicale entre les deux sessions, et donc une tendance à utiliser plus fréquemment les différents adjectifs de leur paradigme dans la seconde. Cette baisse est en revanche moins marquée que chez l'enfant (-0.04 contre 0.13). L'indice est par ailleurs le plus faible des trois groupes, mais à la différence de Guillaume, nous n'observons pas de changements inter-sessions à cet égard.

Comme chez Guillaume, la hausse de fréquence par adjectif est particulièrement vraie pour les adjectifs de couleur. Les adjectifs de dimension restent les plus présents chez les adultes, avec environ 30% de la distribution totale, mais la classe de la couleur passe d'une part d'environ 10% dans la première session, à 25% dans la seconde. De même que chez les enfants, le nombre de types différents est à peu près équivalent d'un groupe d'adultes à l'autre. Les parts d'occurrences des interlocuteurs de Louise et Rayan ne dépassent pas les 15% quelle que soit la session. L'augmentation de la classe chez les interlocuteurs de Guillaume à la deuxième session est donc le résultat d'un emploi beaucoup plus fréquent de ces adjectifs. En particulier, on observe la présence de 5 adjectifs de couleur différents dans les 10 adjectifs les plus fréquents. Il n'y a qu'un adjectif de ce type chez les interlocuteurs de Louise, et trois chez les interlocuteurs de Rayan.

Pour résumer, les emplois de Guillaume et ceux de ses interlocuteurs montrent des tendances analogues à l'usage plus fréquent des adjectifs employés, en particulier ceux exprimant la couleur. On peut ainsi penser que la situation d'énonciation favorise l'usage

des adjectifs de ce type. La distribution particulière de Guillaume semble donc être principalement liée aux conditions dans lesquelles il a produit ses occurrences adjectivales. On remarque cependant que ces particularités sont plus marquées chez Guillaume par rapport à ses interlocuteurs : son indice de diversité de la première session est plus élevé que celui de ses interlocuteurs, et par rapport aux autres enfants. Dans la seconde session, il est le plus faible de toutes les distributions. Guillaume est par conséquent le locuteur qui emploie en moyenne chaque adjectif le plus fréquemment à la seconde session. De plus, il est le seul chez qui la classe de la couleur est dominante en termes d'occurrences. Bien que ses interlocuteurs montrent une augmentation considérable de ces adjectifs, la classe de la dimension reste la plus conséquente. D'autre part, l'écart entre Guillaume et les autres enfants est ici aussi nettement plus marqué que celui attesté entre les adultes dans la mesure où Guillaume présente trois fois plus d'occurrences d'adjectifs de couleur que Louise et Rayan. Les occurrences du sous-groupe de Guillaume sont au maximum deux fois supérieures à celles d'un autre groupe.

**Les interlocuteurs de Louise :** Dans la description des usages des enfants dans la seconde session, nous avons vu que Louise se démarque des garçons par une augmentation importante du nombre d'adjectifs différents qu'elle emploie, et par la plus grande diversification de son paradigme dans la mesure où elle présente le recoupement d'adjectifs le moins important entre les deux sessions.

On constate aussi l'extension la plus importante du paradigme chez les interlocuteurs de Louise entre les deux sessions (de 59 à 74 adj.). Mais celle-ci est aussi accompagnée de la hausse la plus forte d'occurrences (de 300 à 438 occ.) et, alors que Louise est l'enfant avec le paradigme le plus étendu, chez les adultes ce sont les interlocuteurs de Rayan qui emploient le plus d'adjectifs différents, avec 77 types. De plus, l'augmentation attestée chez les adultes en interaction avec Louise est moins importante que celle observée chez l'enfant, déjà en termes de chiffres bruts (15 contre 18), mais surtout le paradigme de Louise de la seconde session correspond à plus du double de celui de la précédente.

Concernant la question de la diversification du paradigme, nous retrouvons chez les adultes en interaction avec Louise un total de 27 adjectifs qui sont attestés à la fois dans la première et dans la deuxième session, soit un peu moins de la moitié du paradigme de la première session et un peu plus du tiers de la seconde. Bien que ces proportions soient proches de celles des recoupements chez Louise, en particulier dans la première session, les interlocuteurs de Louise ne sont pas le groupe d'adulte présentant le recoupement le plus faible, comme c'est le cas pour l'enfant, ce sont les adultes du groupe de Rayan, avec 24 adjectifs partagés qui représente respectivement 37% et 31% des sessions 1 et 2. Cette particularité de Louise ne peut donc pas être perçue comme une spécificité interne au groupe, mais plutôt comme une caractéristique particulière de cette enfant par rapport aux autres. Notons que les proportions de recoupement de Louise, surtout dans la première

session (environ 1/2, 1/4 dans la session 2), sont les plus proches de ce que l'on observe dans les différents groupes adultes de façon générale. Ceci est particulièrement frappant lorsqu'on compare ses données à celles de Rayan qui montre au contraire un conservatisme marqué dans ses emplois (3/4 de la session 1 et 1/2 de la session 2). Par ailleurs, l'examen des différents paradigmes au sein de la même session montre que Louise est l'enfant qui présente le plus d'adjectifs différents par rapport à ses interlocuteurs. Ces adjectifs restent plutôt rares puisque seuls 10 d'entre eux sont propres à Louise dans son groupe à la seconde session, mais ils sont deux fois plus importants que chez Guillaume et cinq fois plus que chez Rayan. Tous ces éléments peuvent être vu comme l'indice d'un comportement plus proche de celui des adultes de façon plus générale, notamment l'aptitude à mobiliser plus facilement différents adjectifs au sein de son propre répertoire.

Pour résumer, nous n'observons pas comme c'était le cas pour le groupe de Guillaume, de spécificités propres au groupe de Louise, si ce n'est l'extension la plus importante du paradigme adjectival entre les deux sessions. Comme nous l'avons vu, cela ne signifie pas que Louise ne présente pas de particularités par rapport aux autres enfants. Au contraire, elle montre le plus de diversification dans les adjectifs qu'elle emploie et fait aussi preuve d'une indépendance plus importante que les garçons dans le choix des unités lexicales par rapport à ses interlocuteurs. Louise semble ainsi maîtriser un répertoire d'adjectifs plus conséquent, plus proche de ce que l'on observe chez les adultes plus généralement.

**Les interlocuteurs de Rayan :** Nous avons vu ci-dessus que Rayan se caractérise par un grand conservatisme, aussi bien en termes quantitatifs qu'en termes plus qualitatifs. L'augmentation de son paradigme et de ses occurrences est la plus faible des trois enfants, et son indice de diversité lexicale reste le même entre les deux sessions. D'autre part, les unités lexicales qu'il emploie à la première session sont presque toutes retrouvées dans la seconde, et son paradigme correspond presque intégralement à un sous-ensemble des adjectifs employés par ses interlocuteurs.

Nous retrouvons certaines de ces caractéristiques chez les adultes en interaction avec Rayan, notamment concernant les informations quantitatives. En effet, ce groupe montre une hausse nettement plus faible de leurs occurrences adjectivales (67 occ., plus de 100 dans les autres groupes). D'autre part, bien que le paradigme des interlocuteurs de Rayan soit le plus élevé parmi les adultes, et qu'il ait fait l'objet d'une extension plus conséquente que celle des interlocuteurs de Guillaume, le rapport types/occurrences indique comme chez Rayan une diversité lexicale équivalente entre les deux sessions. Celle-ci est par ailleurs plus élevée dans ce groupe comparativement aux autres, que ce soit de la part de Rayan ou de ses interlocuteurs. Enfin, Rayan et ses interlocuteurs se ressemblent dans leurs usages adjectivaux par le fait que les 5 adjectifs les plus fréquents dans leurs distributions respectives sont les mêmes entre les deux sessions pour un locuteur donné, même si l'ordre n'est pas tout à fait le même, et chez les différents interlocuteurs au sein de la même

session.

Concernant le recouplement paradigmatique de façon plus générale, nous venons de mentionner dans la description des usages du groupe de Louise que les interlocuteurs de Rayan sont les adultes présentant le nombre le moins important d'adjectifs communs entre les deux sessions, avec 24 éléments qui représentent 37% de leur paradigme de la première session et 31% de la deuxième. La différence de comportement est ainsi très marquée entre l'enfant et ses interlocuteurs à cet égard : alors que l'on peut voir le paradigme de la deuxième session de Rayan comme une extension faite sur la base presque intégrale de celui de la première, les adultes n'utilisent que partiellement les adjectifs produits à la première session. Il semble cependant que la différence entre Rayan et ses interlocuteurs ne porte que sur la correspondance de leurs propres paradigmes dans les deux sessions. En effet, Rayan emploie presque exclusivement des adjectifs aussi attestés chez les adultes de son groupe (23/25). Or, même si nous avons une correspondance relativement forte entre les autres enfants et leurs interlocuteurs (Guillaume : 21/28, Louise 24/34), celle du groupe de Rayan est plus marquée. En outre, la comparaison des comportements enfantins à cet égard entre les deux sessions montre que Guillaume et Louise produisent plus d'adjectifs non attestés chez leurs interlocuteurs dans la seconde, même si les chiffres restent très faibles (2 de plus chez Guillaume, et 4 chez Louise). Nous pouvons interpréter tous ces éléments comme le possible indice d'une préférence accrue de la part de Rayan pour l'emploi d'adjectifs disponibles en discours plutôt que pour la mobilisation d'autres adjectifs faisant partie de son répertoire personnel. Par ailleurs, son paradigme de la seconde session est largement partagé avec les adjectifs employés dans son groupe dans la précédente (17/25). Il semblerait ainsi que les emplois de Rayan se font préférentiellement avec des adjectifs pour lesquels nous pouvons établir de façon sûre qu'il en a une expérience en tant qu'épithète.

Pour résumer, les usages de Rayan et de ses interlocuteurs se ressemblent beaucoup dans la deuxième session : le paradigme de l'enfant correspond globalement à un sous-ensemble de celui des adultes, leur indice de diversité est le plus élevé par rapport aux locuteurs de même statut, et les adjectifs les plus fréquents sont les mêmes au sein du groupe. L'évolution entre les deux sessions montre aussi un certain nombre de points communs, principalement sur une base quantitative : le nombre d'occurrences des différents locuteurs montrent peu de variation, et l'on constate aussi que les adjectifs les plus fréquents dans la première session restent dans les mêmes dispositions à la seconde. En revanche, Rayan et ses interlocuteurs se différencient sur le choix des adjectifs par rapport à la première session : Rayan est l'enfant qui en réutilise le plus alors que ses interlocuteurs présentent le recouplement le plus faible parmi les adultes. Comme nous l'avons déjà dit, le conservatisme peut être vu comme la particularité principale de Rayan. Les données des adultes indiquent que l'on ne peut leur attribuer cette caractéristique que sur leur distribution en termes de fréquence. On peut en revanche ajouter à la lumière des

productions des adultes que Rayan est aussi l'enfant dont les usages montrent l'indépendance la plus faible par rapport à ceux de ses interlocuteurs. Autrement dit, Rayan est conservateur, par rapport à ses propres usages antérieurs, mais aussi par rapport à ceux de ses interlocuteurs.

## 7.4 Bilan de l'usage de l'adjectif épithète

Les données générales concernant l'emploi des adjectifs en tant qu'épithètes montrent que l'usage des enfants a une évolution qui peut être considérée comme paradoxale. D'un côté, certaines différences attestées dans la première session entre les enfants et les adultes tendent à être moins visibles. Dans la première session, la comparaison des distributions individuelles montre que les rapports des indices de diversité lexicale ne sont pas les mêmes entre locuteurs de même statut. Par exemple, Rayan est l'enfant dont l'indice est le plus faible alors que ses interlocuteurs montrent au contraire le plus de diversité parmi les adultes. De plus, les rapports enfant-adulte à cet égard indiquent des différences selon le groupe envisagé. Ensuite, bien que les enfants et les adultes montrent les mêmes tendances dans les proportions d'emploi et de placement au sein de chaque groupe, on constate que les distributions individuelles des adultes sont un peu plus harmonieuses entre elles par rapport à celles des enfants. Notamment, les adjectifs constituent toujours la catégorie de modificateurs la plus présente chez les adultes. Dans les distributions enfantines, Guillaume se démarque par un usage plus important de SP. Les données de la session suivante indiquent que ces différences tendent à être gommées. Les proportions des adjectifs sur l'ensemble des modificateurs sont tout à fait semblables chez les trois enfants. On constate également que les chiffres bruts ont augmenté de telle sorte que l'écart avec ceux des adultes sont réduits comparativement à la première session. D'autre part, on peut voir un ajustement des indices de diversité lexicale dans la mesure où les enfants montrent entre eux le même rapport que celui observé entre les adultes. Ils ont aussi cette fois tous un indice inférieur à celui de leurs interlocuteurs. Enfin, le fond des adjectifs partagés entre eux est un peu plus conséquent que dans la première session.

D'un autre côté, des éléments qui présentaient certaines similarités dans la première session montrent plus de différences dans la deuxième : les occurrences d'adjectifs sont cette fois significativement plus importantes chez les enfants comparativement aux adultes. Cette tendance était déjà visible dans la première session, mais il semblerait que l'augmentation des emplois en termes de chiffres bruts ait permis de confirmer cet écart. On note également une diminution de l'indice de diversité lexicale par rapport à la première session. Bien que cela soit aussi le cas chez les adultes, la baisse de cet indice est nettement plus importante chez les enfants. En outre, alors que les indices des enfants et des adultes s'inscrivaient dans la même fourchette de valeurs, nous avons dans la seconde session des fourchettes différentes, et celle des enfants est inférieure à celles des adultes.



En d'autres termes, les enfants emploient les adjectifs de façon plus fréquente en moyenne par rapport à la première session, et par rapport aux adultes. Par ailleurs, la hausse du fond commun des enfants n'est pas attestée chez les adultes. Nous passons donc d'une situation où adultes et enfants présentent des adjectifs communs et spécifiques dans les mêmes proportions à un état où les enfants partagent entre eux plus d'adjectifs que les adultes. Ces divers éléments semblent indiquer une forme d'exagération des caractéristiques retrouvées chez les adultes : la hausse du fond commun peut être perçue comme une harmonisation accrue des distributions enfantines. De même, la fréquence moyenne plus élevée des adjectifs et l'accentuation de leur dominance générale par rapport aux autres types de dépendants nominaux peuvent être vues comme des indices d'une assise de l'usage des adjectifs épithètes en particulier, mais aussi en tant que modifieur nominal par excellence.

En ce qui concerne les paradigmes adjectivaux de façon plus qualitative, les données des deux sessions montrent une proximité importante dans les classes lexicales attestées chez les enfants et les adultes. Elle est cependant un peu plus marquée dans la seconde puisqu'une seule classe présente chez les adultes n'est pas retrouvée chez les enfants.

De même, la façon dont les adjectifs se distribuent dans ces classes est plutôt semblable à travers les deux sessions lorsque l'on considère les occurrences : les adjectifs appartenant à la classe de la dimension dominant largement, notamment grâce à l'apparition très importante de *petit* dans toutes les distributions individuelles. Les enfants montrent cependant quelques différences par rapport à leurs interlocuteurs, et entre les deux sessions. Dans la première, la prédominance des adjectifs de dimension est massive dans les données enfantines. C'est la seule classe qui se dégage véritablement du reste de leur distribution. Ces adjectifs sont en revanche globalement moins représentés dans la seconde session, principalement au profit de la classe de la couleur, mais aussi de celle des indéfinis. Ceci a pour conséquence que la dimension n'est plus l'unique classe à se démarquer du reste de la distribution générale, les deux sus-mentionnées montrent aussi des parts nettement supérieures aux autres classes qui restent pour la plupart relativement rares. Par cette évolution dans leurs usages, les enfants se rapprochent des pratiques de leurs interlocuteurs. Notons cependant que les distributions de la seconde session diffèrent toujours sur l'importance attribuée à ces 3 classes. Les écarts sont toujours très marqués chez les enfants, avec le reste de la distribution, mais aussi entre ces classes. Les adultes montrent quant à eux des différences moins prononcées, ce qui signifie qu'ils présentent une distribution générale un peu plus équilibrée de leurs occurrences à travers diverses classes lexicales.

La répartition des types montre plus de différences entre les enfants et les adultes dans les deux sessions, et dans les usages enfantins à ces deux périodes. La distribution des adultes reste globalement semblable dans les deux sessions, avec les adjectifs de propriété

qui ont un paradigme beaucoup plus fourni que les autres classes, puis celles des participes et expressifs qui constituent chacune environ la moitié de la première classe. De plus, les diverses classes lexicales sont globalement composées d'un nombre de membres analogue dans les deux sessions. Les emplois des enfants indiquent plus de variation dans leurs propres productions entre les deux sessions, mais ils ne se rapprochent pas pour autant des usages des adultes dans la seconde. La différence la plus notable dans leurs distributions des deux sessions réside dans les rapports qu'entretiennent les diverses classes en fonction du nombre de types qu'elles regroupent. En particulier, la classe la plus fournie n'est pas la même : dans la première session il s'agit de la couleur, et dans la seconde ce sont les adjectifs expressifs. Ces derniers correspondent par ailleurs à l'ensemble qui s'est étendu le plus entre les deux sessions. Toutefois, en raison d'une augmentation assez importante du paradigme adjectival global (de 32 à 50 membres), et du fait que ce dernier reste malgré tout plutôt réduit comparativement aux adultes (126 adj.), d'autres classes voient leur paradigme s'élargir de façon presque aussi importante que les expressifs : couleur, dimension, propriété, modaux. Il s'ensuit que le type de paysage général est relativement semblable chez les enfants entre les deux sessions : les différentes classes ont un nombre de membres plutôt équilibré au sein d'une même distribution. Les changements portent surtout sur le rang d'importance des classes selon leur nature. Autrement dit, la classe dominante chez les enfants en termes de types ne se distingue jamais du reste de la distribution de la même manière que les adjectifs de propriété chez les adultes.

En somme, nous avons des répartitions à tendances inversées chez les enfants et les adultes entre les occurrences et les types quelle que soit la session examinée : chez les enfants, la distribution des occurrences indique une prépondérance nette d'un groupe restreint de classes par rapport aux autres, mais ils montrent une distribution beaucoup plus équilibrée des adjectifs à travers ces classes en termes de types. Les adultes tendent quant à eux à amenuiser la dominance de cet ensemble restreint et à répartir leurs occurrences de manière un peu plus équilibrée sur un plus grand nombre de classes mais ils marquent par contre des écarts bien plus conséquents au niveau de leurs étendues paradigmatiques respectives.

En ce qui concerne le paradigme des adjectifs au niveau des unités lexicales, nous observons des caractéristiques générales communes entre les deux sessions. Les adjectifs partagés par les enfants apparaissent dans leur vaste majorité dans les mêmes dispositions chez les adultes. Ils sont globalement parmi les plus fréquents, au niveau des données générales, mais aussi chez chacun des locuteurs. On note en revanche un changement chez les enfants entre les deux sessions qui n'est pas observé chez les adultes : le fond commun des trois enfants est constitué d'un nombre d'adjectifs environ deux fois supérieur dans la seconde session alors que celui des adultes reste relativement stable.

L'élargissement du fond commun des enfants se fait dans sa vaste majorité à l'aide

d'unités déjà présentes dans les données de l'un (ou deux) d'entre eux dans la première session. Par contre, il ne relève que de 3 classes lexicales chez les enfants, indépendamment de la session envisagée : nous avons l'indéfini *autre*, des adjectifs de couleur et de dimension. Il s'est donc étendu dans la limite de ces classes, ou plus exactement des deux dernières dans la seconde session. Or, les adultes montrent nettement plus de diversité à cet égard dans les unités qu'ils partagent aux deux sessions. En outre, les enfants produisent des adjectifs relevant de 10 classes différentes dès la première session. Autrement dit, bien que l'on observe une correspondance avec les données adultes et avec leur propres productions de la session précédente, l'élargissement de leur fond commun n'est pas fait à partir de n'importe quel type d'adjectif, il semble avoir lieu en fonction de l'appartenance à une classe lexicale particulière.

Enfin, malgré ce fond commun plus important, nous observons quelques différences dans l'évolution de l'usage adjectival des enfants entre les deux sessions. Guillaume se caractérise par la hausse la plus conséquente de la fréquence avec laquelle il emploie les adjectifs, en particulier ceux relevant de la couleur. Ceci se traduit notamment par un usage plus important de cette classe par rapport à celle de la dimension, et par une inversion des tendances de placement des adjectifs relativement au nom puisqu'il montre une très légère préférence pour la postposition. Ce dernier point suggère que les proportions d'occurrences d'adjectifs selon leur position dépendent surtout de la nature des unités employées et que l'on ne peut pas se baser sur les occurrences de la catégorie adjectivale en termes généraux pour décider de sa position par défaut.

Louise présente de son côté la spécificité d'utiliser un nombre d'adjectifs différents beaucoup plus important. Son paradigme s'est considérablement élargi entre les deux sessions. Il s'est en outre beaucoup diversifié et elle fait preuve d'une indépendance plus importante par rapport aux emplois de ses interlocuteurs comparativement aux autres enfants. On peut ainsi penser qu'elle montre une aptitude plus importante que les garçons à utiliser des adjectifs qui relèvent d'une connaissance sur le long terme. En contraste, la forte fréquence de certains adjectifs chez Guillaume peut être vue comme une tendance à employer des adjectifs dont la représentation mentale est régulièrement activée, notamment par ses propres usages.

Pour finir, Rayan se démarque par un usage très conservateur entre les deux sessions : il présente l'augmentation la plus faible de ses emplois adjectivaux aussi bien en termes de types que d'occurrences, et il réutilise presque tous les adjectifs qu'il produit dans la première session. Il montre par ailleurs une grande proximité avec ses interlocuteurs, notamment dans le fait que les unités lexicales qu'il emploie apparaissent aussi chez les adultes dans leur vaste majorité. Il se différencie aussi des autres enfants dans le fait que son comportement général à l'égard de la modification adjectivale se distingue de celui de ses interlocuteurs puisque nous n'observons pas le même conservatisme chez eux entre les

deux sessions, en particulier au niveau lexical. À l'inverse, l'augmentation de l'usage des adjectifs de couleur chez Guillaume et la diversification lexicale chez Louise sont également attestées dans la distribution de leurs interlocuteurs respectifs. On constate par contre dans les deux cas une accentuation de caractéristiques tendanciennes chez les adultes.

## 7.5 Conclusion

Nous avons proposé dans ce chapitre une description de l'usage général des adjectifs épithètes. Celle-ci repose sur trois aspects différents : les informations quantitatives générales sur la catégorie, la répartition des données adjectivales en classes lexicales, et l'examen des divers paradigmes selon les adjectifs spécifiques employés.

Globalement, nous avons pu constater que les enfants montrent des correspondances importantes avec les usages de leurs interlocuteurs. On note toutefois des rapports différents au données de ces derniers selon la nature de l'information envisagée. Les caractéristiques quantitatives sont généralement exagérées : les adjectifs sont les modificateurs les plus présents chez les enfants comme chez les adultes mais dans des proportions plus conséquentes chez les premiers, de même la dominance des adjectifs de dimension sur l'ensemble des classes lexicales en termes d'occurrences est accentuée dans les données enfantines, et les écarts de fréquence sont plus importants entre les différentes classes lexicales, et entre les adjectifs qu'ils emploient.

Par contre, l'analyse qualitative montre que les données des enfants constituent plutôt un sous-ensemble de ce que l'on observe chez les adultes, et que leur sensibilité à la diversité attestée chez leurs interlocuteurs est moindre. Ceci est particulièrement visible à l'observation de l'extension de leur fond commun, qui n'a lieu qu'au sein des classes dont ils partagent déjà des éléments à la première session. Ceci semble indiquer que les enfants ont une sensibilité accrue à certaines classes lexicales particulières.

On observe par ailleurs une tendance à l'harmonisation des données enfantines entre les deux sessions : leurs distributions quantitatives se ressemblent plus dans la seconde session, et leur fond commun s'élargit du simple au double. Malgré cela, les enfants montrent des profils d'usage et d'évolution différents :

- Guillaume se caractérise par une augmentation considérable de la fréquence à laquelle il emploie les adjectifs de couleur,
- Louise se distingue par une diversification plus importante de ses usages adjectivaux, par rapport à ses propres productions antérieures, et par rapport à ses interlocuteurs,
- enfin, Rayan montre à l'inverse un conservatisme important en élargissant son paradigme sur la base presque intégrale de ses usages de la première session à l'aide d'unités retrouvées chez ses interlocuteurs.



## Chapitre 8

# Le placement de l'adjectif par rapport au nom

Dans ce chapitre, nous abordons l'acquisition du phénomène de placement de l'adjectif épithète par rapport au nom. Nous avons vu à travers la partie théorique qui précède l'étude que l'adjectif en français pose deux difficultés majeures susceptibles d'avoir un impact sur l'acquisition de la catégorie. Comme dans les autres langues sur lesquelles portent les travaux concernant l'acquisition des adjectifs (principalement anglais, hébreu), l'adjectif du français constitue une catégorie difficile à acquérir en raison de son rôle de dépendant nominal, sur le plan sémantique, mais aussi sur le plan syntaxique lorsqu'on l'envisage dans sa fonction d'épithète.

Mais le français présente aussi la particularité par rapport aux langues sus-mentionnées d'autoriser un placement pré- ou post-nominal de l'adjectif. Autrement dit, cette catégorie est sujet à un phénomène d'alternance, en plus de son rôle de dépendant. Or, cette propriété constitue elle-même un problème épineux. Nous avons vu dans le chapitre 4 que le phénomène du placement de l'adjectif présente des caractéristiques qui sont en quelques sortes contradictoires. D'un côté, lorsque l'on se place dans la perspective des possibilités de la langue, tout adjectif est susceptible d'apparaître dans l'une ou l'autre position. Toutefois, tous les ordres ne sont pas possibles et les contraintes qui interviennent dans la restriction de placement sont nombreuses. Elles relèvent en outre pour la plupart de tendances, et interagissent entre elles de façon différente selon l'adjectif envisagé et les contraintes spécifiques en jeu pour ordonner une séquence particulière.

D'un autre côté, lorsque l'on se place du point de vue des locuteurs, il apparaît qu'ils ont la connaissance de ces possibilités de langue. Notamment, ils semblent avoir conscience des possibilités de l'alternance de position pour n'importe quel adjectif. Mais si l'on en croit les données du FTB, ils n'utilisent ces possibilités que rarement. Pour rappel, nous avons vu que très peu d'adjectifs présentent des occurrences dans les deux positions. Nous reproduisons le tableau décrivant les données ci-dessous :

Adjectifs	Antéposé	Postposé	Alternant	Total
<b>Types</b>	125 <i>6.5%</i>	1613 <i>84.0%</i>	182 <i>9.5%</i>	1920 <i>100%</i>
<b>Occurrences</b>	500 <i>3.4%</i>	8831 <i>59.7%</i>	5473 <i>37.0%</i>	14804 <i>100%</i>

TABLE 8.1 – Répartition des adjectifs selon leur position dans le French Treebank

D'autre part, bien que ces adjectifs soient globalement très fréquents, comme en atteste le fait que leurs occurrences représentent plus du tiers des occurrences globales, nous avons vu que la vaste majorité des adjectifs alternants favorise l'une des deux positions, si bien que le simple fait de tenir compte de ces préférences permet de rendre compte de plus de 90% des productions. En d'autres termes, très peu d'exemples en usage témoignent du fait que l'alternance est possible.

Il semble donc y avoir une forme d'inadéquation entre ce que les locuteurs connaissent du phénomène, qui constitue les objectifs de l'enfant dans son acquisition, et l'usage qu'ils en font, ce qui est représenté par les ressources pour l'acquisition de l'enfant dans la perspective théorique que nous avons adoptée, à savoir une approche basée sur l'usage. On peut ainsi se poser la question suivante : Comment un locuteur en arrive-t-il à une connaissance aussi générale s'il base son apprentissage sur des données qui illustrent si peu le phénomène ?

Le présent chapitre a pour objectif principal de déterminer si les données en input suffisent à rendre compte, des pratiques des enfants, mais aussi de leur évolution dans le temps. Il est structuré comme suit : dans la première section, nous présentons les données des adultes, dans la suivante nous nous penchons sur les données enfantines, puis nous proposons dans une troisième section une discussion dans le but de répondre à la question que nous adressons dans ce chapitre. Cette organisation diffère de la présentation des autres chapitres consacrés à l'étude. Nous optons pour la description des usages des adultes avant celle des enfants afin de faire le point sur les données dont ces derniers disposent effectivement pour bien cerner ce que nous pouvons attendre de leurs usages à partir de ceux de leur entourage.

Dans les deux premières sections, nous présentons d'abord les données générales concernant la distribution des adjectifs. Nous examinons ensuite plus spécifiquement les adjectifs alternants : nous étudions les informations quantitatives générales, notamment pour déterminer si les adjectifs présentent une préférence pour une position particulière ou non, puis nous étudions les données de façon plus qualitative afin d'établir dans quelles circonstances les adjectifs apparaissent dans l'une ou l'autre position.

Avant de commencer, nous souhaitons apporter quelques précisions sur la méthodologie que nous avons adoptée pour la question du placement :

- Tout adjectif apparaissant au minimum une fois dans chaque position sur les données générales est considéré comme alternant. Nous précisons par la suite si l’alternance n’est pas observée au niveau plus individuel chez les locuteurs.
- Nous avons pris comme information de base la forme de l’adjectif pour son identification. Cela signifie que les adjectifs polysémiques ou homonymes ne sont pas considérés comme tel au départ.

(1) la dernière feuille / la semaine dernière

Ce choix est motivé par deux raisons principales. Premièrement, les données de la langue indiquent que la relation entre le sens et la position de l’adjectif n’est pas stricte :

(2) J’en ai déjà parlé **la dernière fois** / **la fois dernière**.

Deuxièmement, la forme relève de l’observable direct. La sémantique est en revanche plus indirecte puisque nous n’avons pas accès à l’interprétation qui en est faite mais à des manifestations en réaction à cette interprétation. Nous avons donc préféré prendre comme point de départ une vision où la sémantique est sous-spécifiée, quitte à revenir sur notre conception en fonction de ce qui émerge en corpus, plutôt que de risquer de manquer des données d’alternance en spécifiant trop le sens des adjectifs par la distinction des formes homonymes.

## 8.1 Les données des adultes

Nous étudions dans cette section les données des adultes en interaction avec les enfants. Nos analyses nous ont permis de voir que les différents groupes de locuteurs montrent des comportements très semblables à l’égard du placement de l’adjectif. Nous avons par conséquent choisi de réunir leurs données dans la présentation du phénomène. Les éventuelles particularités liées à un groupe sont indiquées ponctuellement. Nous commençons par la description de la distribution générale des adjectifs en fonction de la position attestée pour les différentes unités lexicales puis nous examinons plus spécifiquement les adjectifs qui alternent et les circonstances dans lesquelles ils apparaissent dans l’une ou l’autre position.

La description générale est d’abord faite sur les données des deux sessions réunies afin d’avoir une vue d’ensemble sur le comportement des interlocuteurs des enfants à l’égard du placement de l’adjectif. Ceci nous permet notamment de tenir compte de tous les cas d’alternance observés sur la totalité des données. Nous avons par exemple deux adjectifs



qui ne présentent par le même ordre relatif au nom dans la première et dans la seconde session. Le fait de réunir les données des deux sessions nous donne ainsi la possibilité de restituer cette caractéristique d'usage sur les adjectifs concernés.

Toutefois, l'existence d'adjectifs de ce type, ou encore celle d'unités qui alternent en position dans une session mais qui ont un placement fixe dans l'autre, pose la question de l'adéquation d'une comparaison des données enfantines à la distribution globale des adultes. Ceci est particulièrement vrai pour l'étude du phénomène chez les enfants à la première session puisque nous ne pouvons pas considérer qu'ils ont fait l'expérience des données de la seconde session. Par conséquent, nous proposons également une comparaison des données globales chez les adultes avec celles de chaque session respectivement, et entre les deux sessions. Ceci nous permettra entre autres choses de nous assurer que les diverses distributions des adultes permettent de faire des hypothèses comparables concernant le fonctionnement général du phénomène de placement des adjectifs.

### 8.1.1 Distribution générale

Les données générales (sessions 1 et 2 réunies) regroupent 2027 occurrences adjectivales pour 186 adjectifs différents. Leur répartition globale montre une nette préférence pour l'antéposition (ant. 1409 occ., 70%/post. 618 occ., 30%). Cette distribution est inversée comparativement à ce qu'indiquent les données du FTB (ant. 4227 occ., 29%/post. 10577 occ., 71%), ainsi que celles des corpus de Forsgren (1978) et Wilmet (1981) qui présentent également une préférence générale pour la postposition, avec environ deux tiers des occurrences. Notons cependant que les proportions d'occurrence globale semblent très fortement liées au type de discours étudié. Dans les travaux sus-mentionnés, les corpus sont issus respectivement de journaux et de romans. Or, Manguin (2004) montre par une étude des textes du corpus Frantext que les rapports de proportion antéposition/postposition sont différents d'un genre à l'autre. En particulier, les textes de théâtre, qui se rapprochent le plus du genre de notre corpus, présentent une légère préférence pour l'antéposition. Ces différences seraient liées, entre autres choses, aux types lexicaux des adjectifs employés dans les différents genres. Nous reproduisons ci-dessous le tableau indiquant les proportions de postposition selon le type de texte donné dans Manguin (2004, p.754) :

Type de texte	Part moyenne des postposés
essais + traités	71.6%
romans	54.8%
mémoires	57.5%
théâtre	46.7%

Les proportions que nous observons ici sont en revanche très proches de celles que nous

avons observées dans l'étude pilote (Fox, 2009) que nous avons menée à partir d'un extrait du corpus de Philippe (Suppes *et al.*, 1973). Les données montraient une préférence à plus de 80% pour l'antéposition, aussi bien chez Philippe que chez ses interlocuteurs, et comme Manguin (2004) nous avons pu constater que ceci était dû au type lexical des adjectifs employés.

Le tableau 8.2 donne la répartition selon la position des différents adjectifs dans les données générales des adultes de notre corpus. Nous y indiquons le nombre de types uniquement antéposés, postposés et ceux qui alternent, ainsi que les occurrences respectives qu'ils représentent.

Adjectifs	Antéposé	Postposé	Alternant	Total
<b>Types</b>	37 20%	134 72%	15 8%	186 100%
<b>Occurrences</b>	529 26%	576 28.5%	922 45.5%	2027 100%

TABLE 8.2 – Répartition globale des adjectifs selon leur position - Adultes

La vaste majorité des types adjectivaux n'apparaissent qu'en position post-nominale avec près des trois quarts de la distribution. Les adjectifs uniquement antéposés constituent un quart des données, et les alternants seulement 8 %. Les données de notre corpus se rapprochent ainsi de celles du FTB (tableau 4.4 ci-dessus) puisque que l'on observe la même propension à placer les adjectifs dans une position unique. D'autre part, bien que les proportions ne soient pas tout à fait les mêmes dans les deux corpus, la postposition présente le paradigme le plus important. On note par contre que le rapport entre les antéposés et les alternants n'est pas le même puisque nous avons ici beaucoup plus d'adjectifs pré-nominaux alors que les alternants sont un peu plus importants dans le FTB.

Par ailleurs, comme dans le FTB, nous pouvons constater que les proportions selon le placement de l'adjectif varient entre les types et les occurrences adjectivales, en particulier pour les alternants. La distribution n'est en revanche pas la même dans les deux corpus : dans le FTB, les adjectifs antéposés ne représentent qu'une part très faible de la distribution (3%), les adjectifs postposés sont les plus importants (environ 60%) et les alternants constituent environ un tiers des occurrences. Dans notre corpus, les occurrences des adjectifs antéposés et des postposés sont beaucoup plus équilibrées entre elles, et les deux positions montrent des proportions inférieures aux adjectifs alternants qui représentent un peu moins de la moitié des données.

Par conséquent, bien que les caractéristiques générales de la distribution des adjectifs montrent les mêmes mouvement dans les deux corpus, on constate quelques différences qui indiquent que les adjectifs n'ont pas tout à fait les mêmes propriétés d'usage. Dans

le FTB, les adjectifs à position fixe sont très peu fréquents quelle que soit la position (fréquence moyenne, antéposés : 4 occ., postposés : 5.5 occ.). Dans notre corpus, les postposés ont une fréquence du même ordre (4 occ. , étendue 70-1) mais les antéposés sont plus utilisés en moyenne (14 occ., étendue 307-1), ce qui semble indiquer que ces adjectifs sont globalement plus courants. En revanche, on constate dans les deux cas que les alternants ont une fréquence moyenne extrêmement élevée comparativement aux adjectifs à position fixe (30 occ. dans le FTB, 61 dans notre corpus avec une étendue de 540-2). Il apparaît ainsi que les adjectifs alternants sont très courants.

Pour résumer, les données des deux corpus montrent un certain nombre de points communs qui nous permettent d'inférer les points suivants à propos du placement de l'adjectif épithète :

- La vaste majorité des adjectifs ont une position fixe, que celle-ci soit l'antéposition ou la postposition.
- Les adjectifs alternants sont très peu nombreux en termes de types mais ce sont des adjectifs très fréquents.
- À l'inverse, les adjectifs postposés sont très nombreux mais leur fréquence est faible.

La distribution des adjectifs pré-nominaux montrent en revanche quelques différences dans les deux corpus. D'après nos données, c'est un groupe relativement restreint mais dont la fréquence est plus importante que celle des adjectifs post-nominaux.

Dans ce qui précède, nous avons présenté les données cumulées des deux sessions afin d'avoir un aperçu général de la constitution de l'input des enfants. Nous proposons ici de faire le même examen pour chacune des sessions, et ce pour plusieurs raisons. Il s'agit d'abord de voir si les données générales montrent une correspondance avec chacune des distributions individuellement. En d'autres termes, nous cherchons à déterminer si les hypothèses que nous avons faites à propos du comportement des adultes concernant le placement des adjectifs sont valable à plus petite échelle dans les deux sessions. Ensuite, les données des enfants et des adultes que nous avons sont le résultat de productions lors d'interactions dans les mêmes situations d'énonciation. Il nous semble donc également intéressant de comparer les enfants et les adultes en tenant compte de ce facteur. Enfin, ceci nous permet d'avoir une vision un peu plus dynamique des données présentées ci-dessus. En effet, on peut considérer les données réunies comme le cumul d'expériences différentes que les enfants ont avec la langue. Plus précisément, la séparation des données des deux sessions peut nous apprendre comment le paradigme adjectival associé à chaque possibilité de placement se constitue dans le temps en comparant l'addition théorique de leurs répartitions internes respectives avec la répartition globale attestée.

## 8.1.1.1 Session 1

Les données de la première session regroupent 856 occurrences adjectivales. Comme dans les données globales, nous observons une préférence massive pour l'antéposition (ant : 610 occ., 71% / post : 246 occ., 29%). Le tableau 8.3 regroupe les informations relatives au nombre d'adjectifs différents selon leur position :

Adjectifs	Antéposé	Postposé	Alternant	Total
<b>Types</b>	28 <i>25%</i>	75 <i>66%</i>	10 <i>9%</i>	113 <i>100%</i>
<b>Occurrences</b>	450 <i>53%</i>	226 <i>26%</i>	180 <i>21%</i>	856 <i>100%</i>

TABLE 8.3 – Répartition des adjectifs selon leur position - Adultes Session 1

Les données en termes de types sont comparables à ce que nous observons sur l'ensemble cumulé ( $\chi^2=1.1473$ ,  $ddl=2$ ,  $p=0.5635$ ). Le paradigme des adjectifs uniquement postposés est largement dominant, malgré des proportions légèrement inférieures. Nous avons ensuite les adjectifs antéposés, qui sont un peu plus nombreux, et les alternants constituent le paradigme le plus faible dans des proportions analogues aux données globales.

Les occurrences ne montrent en revanche pas la même distribution entre les données générales et celles de la première session ( $\chi^2=219.2665$ ,  $ddl=2$ ,  $p\text{-value}<2.2e-16$ ). Les adjectifs uniquement antéposés ont la part la plus importante, avec plus de la moitié des données, et les alternants sont ici les moins nombreux alors que nous avons la distribution inverse dans les données cumulées. Ceci a pour conséquence que l'écart entre les fréquences moyennes est nettement plus faible. Si nous constatons le même mouvement (antéposés : 16, étendue 243-1 ; postposés : 3, étendue 29-1 ; alternants : 18, étendue 36-2), la différence entre les antéposés et les alternants est tellement faible que nous devons considérer qu'ils ont ici les mêmes propriétés d'usage, à savoir que ces adjectifs sont tout aussi fréquents en moyenne. Les adjectifs postposés restent quant à eux plutôt rares.

D'après ces données, nous pouvons considérer que les hypothèses que nous avons émises ci-dessus sont globalement vérifiées dans la première session. Les deux premières sont complètement avérées : les adjectifs sont fixes dans leur vaste majorité, et la plupart apparaissent en postposition et sont peu employés. Les adjectifs alternants sont toujours très peu nombreux en termes de types, mais ils ne présentent pas la haute fréquence que nous avons observée ci-dessus et sont à peu de choses près aussi fréquents que les adjectifs uniquement antéposés. Ce fait confirme en revanche la distinction que nous avons proposée ci-dessus à propos des antéposés et des postposés dans nos données, à savoir que les antéposés paraissent être plutôt courants alors que les postposés sont plus rares.

## 8.1.1.2 Session 2 :

Les données de la deuxième session montrent à nouveau une répartition générale où l'antéposition est largement dominante. Nous avons ici 1171 occurrences parmi lesquelles 799 (68%) sont antéposées au nom, et 372 (32%) sont postposées. Le tableau 8.4 regroupe les informations relative au nombre d'adjectifs différents dans cette session.

Adjectifs	Antéposé	Postposé	Alternant	Total
<b>Types</b>	31 25%	87 69%	8 6%	126 100%
<b>Occurrences</b>	393 34%	351 30%	427 36%	1171 100%

TABLE 8.4 – Répartition des adjectifs selon leur position - Adultes Session 2

À nouveau, nous pouvons voir que la distribution des types est très semblable à celle dans les données globales ( $\chi^2=3.1086$ ,  $ddl=2$ ,  $p=0.2113$ ), avec une large dominance des adjectifs uniquement postposés et très peu d'alternants. Notons que la faible proportion de ces derniers est plus marquée dans cette session.

En ce qui concerne la répartition des occurrences, cette session montre plus de similarités avec les données globales que la précédente dans le fait que les alternants sont plus nombreux que les adjectifs relevant de chaque position fixe. On observe cependant que les occurrences sont beaucoup plus équilibrées entre les trois groupes d'adjectifs, ce qui conduit aussi à une différence significative entre la distribution globale et celle de la seconde session ( $\chi^2=29.2816$ ,  $ddl=2$ ,  $p=4.381e-07$ ). Enfin, les fréquences moyennes sont ici tout à fait semblables aux données réunies (antéposés : 13, étendue 190-1 ; postposés : 4, étendue 41-1 ; alternants : 53, étendue 297-5), avec les alternants qui sont extrêmement fréquents, les antéposés à fréquence intermédiaire, et les postposés toujours aussi rares. Nous pouvons ainsi de nouveau considérer que les hypothèses faites d'après les données cumulées sont globalement vérifiées dans cette session. Autrement dit, malgré quelques variations, principalement liées à la fréquence des adjectifs, les données des deux sessions envisagées séparément montrent des propriétés analogues qui nous indiquent que le comportement général des interlocuteurs des enfants ne change pas d'une session à l'autre : les adjectifs ont globalement plutôt une position fixe, post-nominale pour la vaste majorité. Les adjectifs postposés sont très peu fréquents en moyenne alors que les adjectifs antéposés et les alternants tendent à apparaître plus souvent au sein d'une même session.

Un examen plus qualitatif des adjectifs uniquement antéposés et des alternants dans les deux sessions montre que la différence constatée sur la part que ces deux groupes représentent en termes d'occurrences, et sur la fréquence moyenne des adjectifs relevant de ces groupes, est en fait liée à l'usage d'un seul adjectif : *petit*. En effet, nous avons vu dans le chapitre précédent que cet adjectif est extrêmement fréquent dans nos données. Il est de

loin le plus présent de la distribution générale et représente environ un tiers des données (session 1 : 243 occ., session 2 : 297 occ.). Dans la première session, cet adjectif est uniquement retrouvé en antéposition. Ses occurrences contribuent ainsi à plus de la moitié de la part de ce groupe. La plupart des usages de *petit* sont toujours en antéposition dans la seconde session, mais nous avons également une occurrence en postposition. Il est de ce fait ici considéré comme alternant. Notons que sa participation aux occurrences de ce groupe est encore plus marquée puisque plus des deux tiers des usages des alternants en sont des instances. Par ailleurs, dans la mesure où l'adjectif alterne dans l'une des deux sessions, il est considéré comme tel dans les données réunies. La différence de la variation des fréquences moyennes entre les deux sessions des alternants d'un côté, et des antéposés de l'autre, s'explique en partie par les proportions plus ou moins importantes que les occurrences de *petit* représentent pour chacun des groupes. Mais on peut surtout y voir le fait que ces occurrences se répartissent sur un nombre nettement inférieur d'adjectifs alternants comparativement aux antéposés, ce qui provoque une augmentation spectaculaire de la fréquence des alternants qui n'est pas observée de la même façon pour les antéposés. À titre indicatif, nous avons recalculé la fréquence moyenne des antéposés et des alternants dans les deux sessions et dans les données globales en éliminant cet adjectif : toutes les fréquences moyennes diminuent pour les groupes concernés mais on peut voir une diminution moindre des antéposés de la première session puisque l'on passe d'une fréquence moyenne de 16 à 8, alors que la fréquence des alternants diminue drastiquement dans la seconde session (de 53 à 19), et dans les données réunies (de 61 à 27). Notons en outre que le passage d'une catégorie à l'autre de l'adjectif *petit* semble confirmer que les adjectifs uniquement antéposés et les alternants ont des propriétés d'usage beaucoup plus proches entre eux et qu'ils se distinguent des postposés par leur caractère plutôt courant. Par ailleurs, bien qu'en théorie tout adjectif est susceptible d'alterner en position, on peut se demander au regard de cet exemple si les adjectifs qui ont une préférence pour l'antéposition ne sont pas ceux qui sont les plus enclins à l'alternance.

Le dernier point que nous souhaitons aborder dans cette comparaison entre les différentes sessions et la distribution générale est celui du cumul des types adjectivaux pour les différentes positions dans une perspective plus dynamique. Comme nous l'avons déjà dit, les données générales du tableau 8.2 représentent l'ensemble des usages adjectivaux des deux sessions. Le nombre total des occurrences consiste en la simple somme de celles de la première avec celles de la seconde. Elles ne se répartissent en revanche pas nécessairement exactement de la même façon dans chacun des groupes d'adjectifs puisque un adjectif donné peut appartenir à un groupe dans une session et apparaître dans un autre dans les données globales. C'est par exemple le cas de *petit* dont les occurrences sont comptabilisées avec les antéposés dans la première session, mais avec les alternants dans les données générales. Comme nous venons de le voir, ceci a une incidence particulière sur

la part et la fréquence moyenne des antéposés et des alternants mais pas sur le groupe des postposés.

Concernant les types, la totalité des adjectifs différents de la distribution globale ne correspond pas à la somme de ceux de la première et de la seconde session (global : 186,  $S1 + S2 = 239$ , indice de recoupement :  $0.78^1$ ). Autrement dit, il y a des recoupements entre les deux sessions. Il se pose donc la question de savoir si les différents groupes d'adjectifs montrent chacun des recoupements, et si ces derniers se font dans les mêmes proportions ou non. Nous présenterons les données concernant les adjectifs alternants dans la description qualitative qui leur est consacrée ci-dessous. Les deux autres catégories semblent présenter des recoupements dans la mesure où l'on voit ici une différence entre la somme des deux sessions et les types présents globalement (différence antéposés : 22, postposés : 32). L'indice de recoupement montre par contre que celui-ci est nettement plus important pour les antéposés (0.63) comparés aux postposés (0.83). En d'autres termes, les adjectifs antéposés tendent à être les mêmes d'une session à l'autre, alors que les postposés sont plus diversifiés entre les deux sessions, même si l'on observe aussi un fond commun.

Dans une perspective plus dynamique, ceci nous apprend une chose importante à propos de la façon dont les enfants reçoivent les informations à propos de ces adjectifs. Puisque les adjectifs antéposés tendent à être plutôt les mêmes dans les deux sessions, nous avons des raisons de penser que ce sont des adjectifs que les adultes emploient de façon régulière, et donc qu'ils sont courants, ce qui va dans le sens de ce que nous avons conclu à partir de la fréquence moyenne des antéposés. Une autre chose qui semble plaider en la faveur de cette conclusion est le fait que la fréquence moyenne des adjectifs de ce groupe (en excluant les données de *petit*) est plus importante dans les données globales que dans chacune des sessions, en particulier par rapport à la première (global : 14,  $S1 : 8$ ,  $S2 : 13$ ) alors que l'étendue du paradigme ne varie pas beaucoup entre les diverses sessions, et les données cumulées (global : 37,  $S1 : 28$ ,  $S2 : 31$ ). Il semble ainsi que nous ayons un cumul d'occurrences pour un nombre d'adjectifs différents relativement stable, ce qui conduit à une hausse progressive de la fréquence moyenne des adjectifs antéposés. Pour les adjectifs postposés, nous voyons le patron inverse émerger. D'une part, comme nous venons de le voir, bien que nous ayons aussi un recoupement, celui-ci est bien moins fort. D'autre part, la fréquence moyenne est sensiblement la même dans les données globales et dans les deux sessions (global : 4,  $S1 : 3$ ,  $S2 : 4$ ) alors que le nombre d'adjectifs différents est beaucoup plus variable entre la distribution globale et chacune

---

1. Nous proposons de calculer l'indice de recoupement en divisant le nombre d'adjectif attestés globalement par le nombre correspondant à la somme des adjectifs des deux sessions ( $G/(S1+S2)$ ). Aucun recoupement conduirait à un résultat de 1 puisque la valeur dans la distribution globale serait égale à la somme des valeurs des deux sessions (ex. global = 239,  $S1 = 113$ ,  $S2 = 126$ ). Un recoupement total donnerait un taux de 0.5 dans la mesure où l'on rencontrerait exactement les mêmes adjectifs dans les deux sessions (ex. global = 239,  $S1 = 239$ ,  $S2 = 239$ ). Par conséquent, plus le recoupement est important plus on se rapproche de 0.5, et à l'inverse moins il est important plus il est proche de 1.

des sessions en comparaison au groupe des antéposés (global : 134, S1 : 75, S2 : 87). Il semble ainsi que les adultes ont tendance à utiliser ces adjectifs de façon moins récurrente mais qu'ils produisent de nouveaux éléments plus souvent en postposition. Autrement dit, la position attributrice des adjectifs semble diviser la classe adjectivale en deux sous-ensembles avec des caractéristiques d'usage qui indiquent des fonctionnements différents en tant qu'ensembles de mots. D'un côté, les antéposés présentent des propriétés proches des classes de mots fermés : ce sont des adjectifs qui apparaissent de façon récurrente mais dont le paradigme constitue un ensemble qui a tendance à ne pas s'étendre. Les enfants en ont donc une expérience répétée mais sont rarement confrontés à de nouvelles unités ayant le même fonctionnement syntaxique, notamment positionnel. D'un autre côté, les postposés s'apparentent à une classe de mots ouverts puisqu'ils apparaissent plus ponctuellement et que leur paradigme semble s'étendre régulièrement dans le temps. Ainsi, bien que l'expérience des enfants soit limitée pour chaque adjectif individuellement, ils sont plus souvent exposés à de nouveaux éléments avec des propriétés syntaxiques analogues.

Par ailleurs, les adjectifs qui appartiennent à chacun de ces groupes relèvent de 8 classes lexicales (ex. dimension, couleur...) différentes pour les antéposés, et de 13 pour les postposés (à chaque fois sur les deux sessions réunies), dont 7 sont communes aux deux paradigmes alors que les unités lexicales concernées par ces classes ne sont pas nécessairement les mêmes. Par exemple, au sein des adjectifs qui marquent l'expressivité ou un jugement d'opinion de la part du locuteur, *mauvais*, *joli* et *fabuleux* font partie de l'ensemble des adjectifs pré-nominaux, et *bizarre*, *rigolo* et *normal* sont dans le groupe des adjectifs post-nominaux. Ainsi la quasi totalité des antéposés et une légère majorité des postposés appartiennent à des catégories lexicales partagées. Cela signifie que les locuteurs ne peuvent pas toujours se référer à ce type d'informations pour déterminer la position d'un adjectif. Il semble qu'il y ait certaines classes pour lesquelles on peut attribuer un placement général indépendamment de l'unité lexicale, en particulier pour la postposition. Par exemple, les adjectifs de couleur n'apparaissent que dans cette position dans nos données. Toutefois, lorsque les classes lexicales sont partagées, le choix de placement ne peut se faire qu'à partir d'autres informations portées par l'unité. Étant donné que ces adjectifs ne montrent pas d'autres propriétés inhérentes susceptibles de les départager, il apparaît plutôt que ce sont leurs propriétés d'usage qui interviennent.

Pour synthétiser tout ce que nous venons de dire à propos des groupes d'adjectifs associés aux deux positions, il semble que chacun ait des caractéristiques différentes. Les antéposés constituent plutôt un ensemble de mots particuliers : ils sont fréquents au sein d'une même session, récurrents et ils appartiennent globalement à des classes lexicales qui ont également des membres uniquement attestés en postposition. Nous pouvons par conséquent envisager que les locuteurs connaissent le fonctionnement propre de chacun de ces adjectifs. En ce qui concerne les postposés, il est possible qu'ils présentent aussi



des membres ayant des caractéristiques analogues à celles des antéposés, mais l'ensemble montre également d'autres propriétés qui suggèrent que l'on peut dégager un fonctionnement plus général et indépendant de la forme adjectivale spécifique employée : le paradigme est beaucoup plus diversifié pour une même position, et certaines classes lexicales ne sont attestées que dans cette position, ce qui signifie que l'on peut abstraire les informations de placement pour ces classes dans leur ensemble, et faire le lien entre elles. Autrement dit, l'antéposition est plutôt associée à un ensemble de mots concrets, et la postposition à un fonctionnement plus abstrait, ce qui en fait une catégorie plus productive. On peut donc penser que le choix *a priori* par défaut pour placer un adjectif dont on ne connaît pas la position en tant qu'épithète sera plutôt la postposition.

À partir des données adultes, nous pouvons faire l'hypothèse que les enfants ont la possibilité d'avoir deux visions très différentes des adjectifs selon leur placement. Il est probable que les adjectifs antéposés soient les plus rapidement maîtrisés dans la mesure où les enfants ont plus d'opportunités de fixer les mots et leur fonctionnement propre. En revanche, on peut penser qu'ils auront plus rapidement une conscience de la catégorie adjectivale de façon plus abstraite à partir de la postposition. Il y a par conséquent plus de chances qu'ils attribuent à la postposition un statut de position par défaut de façon plus abstraite à la catégorie adjectivale. On peut ainsi s'attendre ce qu'un élément identifié comme un adjectif par un autre moyen que l'usage en tant qu'épithète dans l'entourage soit employé dans cette position alors que l'antéposition ne sera envisagée qu'avec des adjectifs qu'ils auront rencontrés en tant qu'épithète pré-nominale.

Pour conclure la description générale du placement de l'adjectif chez les adultes, nous récapitulons brièvement les caractéristiques générales que nous avons pu observer et indiquons ce que les enfants peuvent inférer pour leurs propres usages. D'abord, la majorité des adjectifs ont une position fixe, que ce soit l'antéposition ou la postposition selon l'élément envisagé. Les enfants n'ont donc *a priori* pas de raisons de considérer que l'alternance porte sur toute la catégorie adjectivale d'après ce que les données quantitatives nous indiquent.

Ensuite, les adjectifs apparaissant dans l'une ou l'autre position n'ont pas les mêmes propriétés d'usage. D'un côté, les antéposés constituent un paradigme plutôt restreint de mots courants : ces adjectifs sont globalement les mêmes dans les deux sessions et ils y apparaissent plutôt fréquemment. De l'autre, les postposés voient leur paradigme s'étendre de façon beaucoup plus importante dans le temps mais ces adjectifs sont utilisés plus ponctuellement. Les enfants ont par conséquent l'opportunité d'acquérir plus rapidement chacun des adjectifs antéposés, d'asseoir et d'affiner leur maîtrise de ces éléments à travers le temps. Les adjectifs postposés leur permettent quant à eux d'identifier une classe plus abstraite et régulière dans la mesure où il leur est possible de dégager un comportement syntaxique commun à partir d'un plus grand nombre d'unités lexicales. On peut ainsi

penser que si les enfants ont une conception de la catégorie adjectivale avec un certain degré d'abstraction, ils attribueront à la position post-nominale le statut de position par défaut à l'épithète.

Ensuite, les adjectifs apparaissant dans l'une ou l'autre position n'ont pas les mêmes propriétés d'usage. D'un côté, les antéposés constituent un paradigme plutôt restreint de mots courants : ces adjectifs sont globalement les mêmes dans les deux sessions et ils y apparaissent plutôt fréquemment. De l'autre, les postposés voient leur paradigme s'étendre de façon beaucoup plus importante dans le temps mais ces adjectifs sont utilisés plus ponctuellement. Les enfants ont par conséquent l'opportunité d'acquérir plus rapidement chacun des adjectifs antéposés, d'asseoir et d'affiner leur maîtrise de ces éléments à travers le temps. Les adjectifs postposés leur permettent quant à eux d'identifier une catégorie plus abstraite et régulière dans la mesure où il leur est possible de dégager un comportement syntaxique commun à partir d'un plus grand nombre d'unités lexicales. On peut ainsi penser que si les enfants ont une conception de la catégorie adjectivale avec un certain degré d'abstraction, et qu'ils lui attribuent une position par défaut dans sa fonction épithète, ce sera probablement la position post-nominale.

Enfin, les adjectifs alternants semblent partager plus de points communs avec les antéposés qu'avec les postposés : ils sont très peu nombreux en termes de types mais extrêmement fréquents en moyenne. D'autre part, l'exemple de *petit* qui passe de l'antéposition unique dans la première session à l'usage des deux positions dans la seconde suggère que le paradigme des alternants et celui des antéposés présentent des recoupements entre eux.

### 8.1.2 Les adjectifs alternants

Comme nous l'avons vu dans le tableau 8.2, 15 adjectifs sont rencontrés en antéposition et en postposition dans l'ensemble des données adultes de notre corpus. Les éléments spécifiques concernés sont les suivants :

- (3) bon, dernier, énorme, gentil, grand, gros, long, moyen, nombreux, petit, plein, prochain, propre, sale et seul.

Hormis *gentil*, tous sont présents et alternent dans le FTB. En d'autres termes, les alternants dans notre corpus constituent un sous-ensemble des alternants dans le FTB, ce qui suggère que les locuteurs puisent au sein d'un même paradigme à travers divers genres dans leur usage de l'alternance adjectivale. Parmi ces 15 adjectifs, 5 alternent dans les deux sessions, 5 autres alternent seulement dans la première session, 3 dans la deuxième et 2 présentent des occurrences antéposées dans l'une et postposées dans l'autre. Par ailleurs, seuls 2 adjectifs sont présents dans une session mais n'apparaissent pas dans l'autre indépendamment de leur placement, ce qui signifie que nous avons comme pour les antéposés un recoupement lexical très important (0.54).

Dans ce qui suit, nous étudions de façon détaillée l'usage des adjectifs alternants afin de déterminer dans quels cas une position est choisie plutôt qu'une autre dans notre corpus. Pour chaque ensemble étudié, nous présentons d'abord les données quantitatives générales des adjectifs, puis nous étudions les conditions d'usage des deux positions de façon qualitative. Cet examen n'a pas pour objectif de décider de quand il est possible ou non de placer les adjectifs dans une position donnée de façon générale. Il s'agit plutôt de voir ce que l'on peut déduire du fonctionnement de l'alternance de l'adjectif à partir de ces données. Autrement dit, nous nous plaçons dans la perspective d'un apprenant qui doit déterminer la position de l'adjectif à partir de ces usages.

Par ailleurs, nous rappelons que nous envisageons ici les données dans leur ensemble, c'est-à-dire que nous prenons les données des deux sessions réunies et que nous regroupons les productions des divers locuteurs. Nous reviendrons sur les données plus spécifiques des différents groupes lors de l'examen de l'alternance chez les enfants afin de déterminer si leurs usages montrent une correspondance avec ceux de leurs interlocuteurs particuliers.

### 8.1.2.1 Les adjectifs qui alternent dans les deux sessions

Les informations sur les adjectifs alternants dans les deux sessions sont présentées dans le tableau 8.5. Il indique les occurrences totales par position, et si l'une d'entre elle est statistiquement préférée<sup>2</sup>. Notons que la préférence attestée en général correspond à ce que l'on observe dans chacune des sessions pour tous les adjectifs, c'est-à-dire qu'un élément avec plus d'occurrences antéposées dans les données globales présente les mêmes caractéristiques dans chaque session.

Adjectifs	Antéposé	Postposé	Préférence
<b>dernier</b>	26	14	non
<b>grand</b>	140	2	antéposition
<b>moyen</b>	5	3	non
<b>prochain</b>	14	3	antéposition
<b>seul</b>	14	4	antéposition
<b>Total</b>	199	26	antéposition

TABLE 8.5 – Adjectifs alternant dans les deux sessions

2. De même que pour les préférences de placement au niveau général, les préférences des adjectifs individuels sont calculées à l'aide du test binomial. Un adjectif a une préférence de placement si le nombre d'occurrences dans une position (antéposition ou postposition) est significativement différent (seuil  $\alpha = 0.05$ ) du nombre d'occurrences que l'on peut attendre théoriquement sur la base d'une loi binomiale. Plus formellement, soit  $n$  le nombre d'occurrences de l'adjectif en corpus et  $k$  le nombre de fois où il est antéposé (ou postposé), l'adjectif a une préférence pour l'antéposition (ou la postposition) si  $P(K \geq k) < 0.05$ , où  $P(K \geq k) = \sum_{i=k}^n \binom{n}{i} p^i (1-p)^{n-i}$  avec une probabilité théorique  $p = 0.5$ .

Les occurrences totales de ces adjectifs indiquent une préférence générale pour l'antéposition. Elle est confirmée pour 3 adjectifs individuellement : *grand*, *prochain* et *seul*, mais reste à l'état de tendance pour *dernier* et *moyen*. L'examen qualitatif de ces adjectifs montre dans la plupart des cas une distinction très nette entre les usages antéposés et les usages postposés. On constate en revanche des propriétés de placement différentes pour chaque adjectif.

**dernier (ant. 26, post. 14) :** Cet adjectif ne présente pas de préférence statistique pour une position mais il tend à favoriser l'antéposition. Sa position paraît déterminée par le nom spécifique avec lequel il se combine. En antéposition, nous avons des types de noms différents, qui renvoient soit à des entités concrètes (4-a), soit à un moment passé (4-b) :

- (4) a. Guillaume 1 : ta dernière **cuiller**  
 b. Louise 4 : la dernière **fois**

Les noms renvoyant à des entités sont plus nombreux en termes de types (8 adj., 9 occ.). Les noms temporels dominent en revanche la distribution en termes d'occurrences (4 adj., 15 occ.). Les quatre noms de cette dernière classe sont : *fois* qui est de loin le plus utilisé dans l'ensemble de la distribution nominale (10 occ.), *jour*, *séance* (2 occ.) et *temps* (2 occ.).

En postposition, seuls des noms temporels sont employés. Nous observons l'usage de 3 unités lexicales, toutes différentes de celles attestées en antéposition.

- (5) a. Guillaume 3 : le **weekend** dernier (1 occ.)  
 b. Louise 19 : l'**année** dernière (4 occ.)  
 c. Rayan 2 : la **semaine** dernière (9 occ.)

Ceci suggère que nous avons deux paradigmes de noms différents associés à chacune des positions pouvant accueillir *dernier*. Il apparaît aussi que l'on ait une distinction sémantique des usages possibles de *dernier*, avec l'antéposition qui paraît être le site préférentiel du sens 'ultime', et la postposition celui de 'passé'. Cette dernière paraît notamment contribuer à la restriction du paradigme des noms qui peuvent se combiner avec l'adjectif postposé. Toutefois, elle ne permet pas de rendre compte de tous les placements en antéposition puisque sa combinaison avec le nom *fois*, qui est l'instance la plus représentative de la position pré-nominale, montre des cas où l'adjectif prend sans équivoque le sens de 'passé' :

- (6) Rayan 18 - OBS : alors tu fais pas comme **la dernière fois** ?

Notons que l'ordre alternatif dans le SN de l'exemple ci-dessus nous semble parfaitement acceptable : « la fois dernière », alors qu'un usage avec l'acception synonyme de 'ultime' ne semble pas pouvoir alterner aussi librement :

(7) Rayan 20 - OBS : c'est **la dernière fois** que je viens/\***la fois dernière**

Il apparaît par conséquent que la postposition ne permet pas l'expression des deux sens de *dernier* alors que l'antéposition l'autorise. D'après les données d'usage, il semblerait plutôt que le placement dépend plus spécifiquement du nom avec lequel l'adjectif est combiné puisque nous n'avons aucun nom partagé par les deux paradigmes.

**grand (ant. 140, post. 2) :** Cet adjectif est l'un des plus fréquents chez les adultes. Il montre une préférence massive pour l'antéposition. Les deux cas de postposition correspondent aux séquences suivantes :

(8) Louise et ses interlocuteurs font une construction - 3 :

MOT : alors on prend **un côté grand comme ça**.

(9) Rayan et Obs jouent avec des figurines - 18 :

OBS : on prend quoi comme enfant la petite fille ?

CHI : **un garçon grand**, qui est grand. [...]

OBS : **un garçon grand**.

Dans l'exemple en (8), l'adjectif est accompagné d'un dépendant post-adjectival. Comme nous l'avons vu, ce cas correspond à l'unique contrainte imposant le placement du SAdj de façon catégorique (adjacence du nom avec un adjectif antéposé). Il est donc parfaitement attendu que l'adjectif soit ici placé en postposition. D'autre part, nous ne retrouvons aucun exemple d'un usage de ce type de structure en antéposition. Nous pouvons donc considérer que la structure du SAdj est responsable du placement en postposition.

Par contre, la linéarisation du SN en (9) ne correspond pas à ce que nous attendons intuitivement. Comme le montre la séquence, la production de l'adulte est en reprise de celle de l'enfant. Il est possible que cette séquence soit initialement produite avec cet agencement pour exprimer le caractère purement dimensionnel de *grand*, marquant ainsi une différence avec « grand garçon » qui renverrait à l'âge, la maturité, etc., et pas seulement à la taille. Toutefois, la reprise immédiate que Rayan fait à l'aide d'une relative suggère que lui-même n'est pas satisfait de l'ordre de sa première production. Notons par ailleurs que l'occurrence de l'adulte est réalisée par l'observatrice qui, en tant que linguiste, a dû relever l'étrangeté de l'ordre et a pu le répéter en conséquence.

**moyen (ant. 5, post. 3) :** Cet adjectif est peu fréquent dans les données adultes. Par ailleurs, bien que l'on note une légère préférence pour l'antéposition, celle-ci est beaucoup

plus faible que pour les autres adjectifs et n'est qu'à l'état de tendance. Les occurrences antéposées montrent l'usage de deux constructions différentes illustrées en (10-a) et (10-b). La postposition est représentée par le même SN (10-c) :

- (10) a. le moyen bol + SP (3 occ.)  
 b. Det + moyen frère (2 occ.)  
 c. le lit moyen de Maman ours (3 occ.)

Il est ainsi possible que nous ayons comme dans le cas de *dernier* un adjectif qui se combine avec deux paradigmes nominaux différents selon sa position. Nous avons néanmoins pu observer que ces exemples se différencient par une autre caractéristique importante : les séquences où *moyen* est antéposé proviennent toutes de productions propres aux locuteurs lors de dialogues. Les emplois en postposition proviennent quant à eux de la lecture d'un même livre (*Boucle d'or et les trois ours*). L'ordre de la séquence n'est donc pas le résultat d'une production spontanée de leur part. Nous n'avons ici aucun indice explicite qui nous permet de trancher entre l'une ou l'autre explication. Notre intuition nous pousse plutôt à pencher pour la seconde mais en l'absence d'éléments étayant plus solidement notre jugement, nous devons considérer que l'environnement lexical et le type de discours sont chacun des contraintes potentiellement valides pour le placement de *moyen*.

**prochain (ant. 14, post. 3) :** Cet adjectif est moins fréquent que *dernier* mais on peut voir un certain nombre de similitudes entre les deux mots. Les sens associés à leur postposition sont antonymes et l'on retrouve le même type de polysémie avec un sens itératif : 'suivant', et un marquage plus flou dans le temps : 'futur'. Nous retrouvons par ailleurs que les mêmes noms sont impliqués en combinaison avec ces adjectifs : *fois* dans les SN où l'adjectif est antéposé (11-a), et *semaine* dans ceux où il est postposé (11-b).

- (11) a. la prochaine **fois**  
 b. la **semaine** prochaine

Les emplois des deux adjectifs diffèrent cependant puisque les séquences en (11) sont les deux seuls types de SN où *prochain* est produit. Autrement dit, il semblerait que nous ayons ici plutôt des séquences figées en usage alors que *dernier* montre plus de diversité dans les combinaisons utilisées.

**seul (ant. 14, post. 4) :** Cet adjectif est de même fréquence que le précédent, et présente également une préférence statistique pour l'antéposition. Ici, l'élément qui paraît déterminer la position est la présence ou non de l'adverbe *tout*. Dans tous les usages de *seul* antéposé, l'adjectif est la seule composante du SAdj (12-a), en postposition, il est systématiquement précédé de *tout* (12-b).

- (12) a. une **seule** plume  
 b. l'oiseau **tout seul**

Chaque position est donc associée à une construction différente. Il semble ainsi que le placement de l'adjectif dépend de la construction dans laquelle *seul* est instancié :

- (13) a. Antéposition  $\Rightarrow Det + seul + N$   
 b. Postposition  $\Rightarrow Det + N + tout seul$

### 8.1.2.2 Les adjectifs qui alternent dans la première session

Ces adjectifs ne présentent des occurrences dans les deux positions que dans la première session. Tous sauf un (*nombreux*) apparaissent également dans la seconde session. Ils ont alors une position unique, dans tous les cas l'antéposition. Le tableau 8.6 donne les informations détaillées des occurrences et préférences de chaque adjectif. Les occurrences des deux sessions y sont réunies.

Adjectifs	Antéposé	Postposé	Préférence
<b>bon</b>	46	1	antéposition
<b>gentil</b>	7	1	non
<b>gros</b>	78	1	antéposition
<b>nombreux</b>	1	2	non
<b>propre</b>	2	1	non
<b>Total</b>	134	6	antéposition

TABLE 8.6 – Adjectifs alternant dans la première session

À nouveau, nous pouvons voir que l'antéposition est très fortement préférée sur la totalité des données du groupe. La postposition est beaucoup plus rare que dans le groupe des adjectifs qui alternent dans les deux positions. Ce groupe diffère cependant du précédent dans le fait que l'un des adjectifs, *nombreux*, montre le mouvement inverse à celui observé en général en termes de chiffres bruts. Dans ce qui suit, nous présentons les données qualitatives concernant chaque adjectif.

**bon (ant. 46, post. 1) :** Cet adjectif est plutôt fréquent dans les données adultes. Il montre une préférence statistique très marquée pour l'antéposition. Une seule occurrence apparaît en postposition, chez les interlocuteurs de Rayan :

- (14) l'eau propre et **bonne à boire**

De même que dans l'exemple (8) pour *grand*, nous observons ici la présence d'un dépendant post-adjectival. Nous ne retrouvons pas de structure équivalente en antéposition.

Cela suffit donc à expliquer le choix de la postposition. Notons en outre qu'elle est aussi enchâssée dans une coordination, qui a également été identifiée comme un facteur favorisant un placement post-nominal, et qui n'est pas non plus attestée dans les données de *bon* (ou de *propre*) en antéposition.

**gentil (ant. 7, post. 1) :** Cet adjectif est relativement peu fréquent et ne présente pas de préférence statistique pour une position malgré une tendance à favoriser l'antéposition. Tous les cas où *gentil* est dans cette position montrent que l'adjectif apparaît dans un SN renvoyant à un animé, parfois avec l'emploi d'un nom commun (15-a), parfois dans un SN à ellipse (15-b) :

- (15) a. un gentil papillon  
b. les gentils bleus

L'exemple de postposition correspond quant à lui à la séquence suivante :

- (16) d'un air gentil

Le SN exprime donc plutôt la qualité, certes normalement attribuée à un animé, mais ne renvoie pas directement à un être de ce type. En l'absence d'autres éléments permettant de distinguer les différents usages de *gentil*, il semble que l'on doive attribuer le choix du placement de l'adjectif à cette caractéristique.

**gros (ant. 78, post. 1) :** cet adjectif présente des propriétés d'usage semblables à *bon*. Il fait partie des plus fréquents et indique une préférence massive pour l'antéposition. Le seul exemple de postposition que nous ayons est le suivant :

- (17) pas de bornes **un peu plus** grosses

Nous pouvons voir que l'adjectif est ici modifié de l'adverbe *plus*, qui est lui même modifié par *un peu*. Dans les usages antéposés, une seul cas montre également l'emploi d'un adverbe :

- (18) **les plus** gros animaux existant au monde

De même que dans l'exemple postposé, l'adverbe utilisés est *plus*. On constate en revanche des structures et des fonctions sémantiques différentes puisque nous avons ici un superlatif. Ainsi, de façon analogue à ce que nous avons proposé pour *seul*, nous pouvons considérer ici que la postposition est choisie en raison d'un type de modification adverbiale particulier.

**nombreux (ant. 1, post. 2) :** Cet adjectif n'apparaît que dans la première session et a une fréquence très basse. Bien que l'on n'observe pas de préférence statistique pour une



place particulière, nous avons ici une occurrence postposée de plus qu'en antéposition. C'est l'unique cas de cette série d'adjectifs où la postposition est plus représentée que son alternative. Les SN contenant *nombreux* sont les suivants :

- (19) a. de nombreux sports  
b. une famille nombreuse (2 occ.)

Notons que l'exemple (19-b) figure dans une sous-entrée de l'adjectif dans le TLFi. Il semble donc que l'on peut considérer que la séquence relève du figement. Ces exemples suggèrent par ailleurs que la distinction entre les deux positions se fait sur la base d'une différence de sens, ou plus exactement de perception du concept désigné par le nom et de portée de la quantification : antéposé, *nombreux* désigne une certaine quantité de sports différents et porte sur le nom envisagé en tant que tout. Dans le cas de la postposition, la famille est perçue comme un ensemble composé d'un certain nombre de membres. L'adjectif porte alors sur les éléments qui constituent le nom et non sur l'entité elle-même. Par ailleurs, d'autres propriétés formelles distinguent les deux séquences avec *nombreux* : l'occurrence antéposée est au masculin pluriel alors que la postposition est au féminin singulier. Il nous semble que le genre n'est pas lié à la position de l'adjectif, ou à la différence sur la portée de la quantification. Le nombre est en revanche directement lié à la quantification, avec le pluriel qui est associé à une portée sur le nom en tant que tout, et le singulier à une portée sur les composantes.

**propre (ant. 2, post. 1) :** Cet adjectif est tout aussi rare que le précédent. Nous en avons par contre des occurrences dans les deux sessions et l'antéposition reste ici la plus représentée, bien que l'on n'ait pas non plus de préférence statistique pour une position. Les différents SN correspondant à l'emploi de *propre* sont les suivants :

- (20) a. mon propre barrage  
b. ton propre parc d'attractions  
c. l'eau propre et bonne à boire

Ici aussi la position peut être déterminée par le sens que prend l'adjectif. En antéposition, l'adjectif marque l'appartenance particulière à une personne et en postposition, il est synonyme de *nettoyé, traité*. D'autres éléments formels distinguent les deux positions dans nos exemples : le genre, ou encore le fait que la postposition de *propre* corresponde à l'unique emploi d'un SAdj en coordination, qui plus est avec un adjectif prenant un dépendant post-adjectival. À défaut de plus de données, nous devons considérer que toutes ces différences sont susceptibles de participer dans le choix de placement. Notre intuition nous incite par contre à penser que la différence de sens a un rôle potentiel plus important que les autres éléments.

### 8.1.2.3 Les adjectifs qui alternent dans la seconde session

Ces adjectifs ne présentent des occurrences dans les deux positions que dans la deuxième session. Sur les 3 adjectifs concernés, 2 sont aussi attestés dans la première session, mais dans une position unique, avec l'un en antéposition (*petit*) et l'autre en postposition (*plein*). Le tableau 8.7 donne les informations détaillées des occurrences et préférences de chaque adjectif. Les occurrences des deux sessions y sont réunies.

Adjectifs	Antéposé	Postposé	Préférence
<b>long</b>	4	4	non
<b>petit</b>	539	1	antéposition
<b>plein</b>	2	4	non
<b>Total</b>	545	9	antéposition

TABLE 8.7 – Adjectifs alternant dans la seconde session

Ici aussi l'antéposition est largement préférée au niveau général. On remarque cependant que ceci n'est dû qu'à la fréquence massive de *petit*, qui montre de surcroît un emploi presque exclusif de cette position. Les autres adjectifs n'indiquent aucune préférence de position.

**long (ant. 4, post. 4) :** Cet adjectif n'apparaît que dans cette session. C'est le premier exemple que nous avons d'un adjectif qui a un nombre équivalent d'occurrences dans chaque position. Il n'a par conséquent pas de position préférée. Les différentes productions indiquent un rapport inversé quant à l'usage d'un adverbe en modification adjectivale. L'antéposition (21) montre l'usage de 3 SN où l'adjectif n'est pas modifié, et 1 avec un adverbe (*trop*). En postposition (22), 3 SN prennent un adverbe pré-adjectival (*plus, très*), et l'adjectif est seul dans le dernier cas :

- (21) a. un long cou (2 occ.)  
 b. un long corridor obscur  
 c. un **trop** long cou
- (22) a. des cheveux **un peu plus** longs  
 b. un cou **très** long  
 c. un cou **plus** long que le canard  
 d. un bras long

D'après ces répartitions, nous pouvons penser que la présence d'un adverbe favorise plutôt la postposition alors que l'antéposition est privilégiée lorsque l'adjectif est seul. Cependant, il ne peut s'agir que de tendances puisque nous avons des contre-exemples dans les deux

cas. D'autre part, la position ne semble pas influencée par la nature du nom avec lequel *long* est combiné dans la mesure où la majorité des SN impliquent le même élément (*cou*) et que l'on retrouve des occurrences de cette combinaison dans les deux positions. En revanche, la séquence antéposée avec un adverbe en (21-c) se distingue des cas de postposition par la forme spécifique de l'adverbe. Il est donc possible que ceci ait une incidence sur le choix de placement. Par ailleurs, le SN en (22-d) est en fait très proche formellement de l'expression idiomatique « avoir le bras long ». Ainsi, même si la séquence ne prend pas ici le sens consacré de l'expression, il est possible que la forme de cette dernière ait influencé la postposition de l'adjectif.

Quoi qu'il en soit, les données concernant cet adjectif ne nous permettent pas de dégager de préférences claires de placement, que ce soit en termes quantitatifs ou en termes plus qualitatifs avec des patrons d'usage distincts selon la position. On peut ainsi se demander si n'avons pas ici l'exemple d'un adjectif pouvant alterner beaucoup plus librement que les autres cas que nous avons examinés jusque là.

**petit (ant. 539, post. 1) :** Cet adjectif est de loin le plus présent dans nos données. De même que les autres adjectifs à haute fréquence que nous avons étudiés, il montre une préférence extrêmement forte pour l'antéposition. Un seul SN montre l'ordre alternatif :

(23) des cubes **un peu plus petits**

L'adjectif *petit* montre en fait un parallélisme d'usage avec *gros*. En effet, nous avons vu ci-dessus que ce dernier est postposé dans un contexte syntaxique et lexical identique, à savoir qu'il est modifié par la séquence adverbiale *un peu plus* (ex. (17)). Par ailleurs, bien que l'on retrouve des emplois antéposés de ces adjectifs avec des adverbes, et même avec la forme *plus*, on observe dans les deux cas que cette forme n'apparaît pas dans des constructions semblables. Comme l'illustre l'exemple (23), la postposition correspond à la construction *N + un peu plus + Adj*, où l'adverbe marque le degré. L'usage pré-nominal correspond à une construction de type *Art. def. + plus + N + Adj* qui est associée au superlatif :

(24) **les plus** petits ronds

Il apparaît ainsi que l'on peut considérer que la postposition de ces deux adjectifs est contrainte par l'usage de l'adverbe *plus* dans une construction particulière.

**plein (ant. 1, post. 5) :** L'adjectif *plein* est relativement rare dans nos données. De même que *nombreux*, il présente plus d'occurrences postposées, mais cette préférence reste à l'état de tendance. Par ailleurs, ici aussi nous pouvons observer une distinction de sens entre l'antéposition et la postposition.

- (25) en pleine crise
- (26) a. une boîte pleine (2 occ.)  
 b. un pré plein de fleurs  
 c. une cuiller pleine

Dans le cas de l'antéposition (25), l'adjectif pourrait être paraphrasé par 'au summum de' alors que tous les cas de postposition sont synonymes de 'rempli'. D'autre part, l'occurrence antéposée est dans un SN sans déterminant. En postposition, tous les SN sont introduits par un article indéfini. En l'absence de données supplémentaires, nous considérons que les deux explications sont tout aussi valides, voire même qu'elles sont liées entre elles.

#### 8.1.2.4 Les adjectifs qui alternent entre les deux sessions

Deux adjectifs de nos données n'alternent en position dans aucune session prise séparément mais montrent des ordres différents lorsque les données sont réunies : *énorme* et *sale*.

Dans le cas de *énorme*, il ne s'agit pas d'une réelle alternance : 4 des 5 occurrences sont antéposées au nom, la dernière correspond en fait à un cumul de deux adjectifs dans un SN où le nom est ellipsé (ex. (27)). Nous avons considéré que le premier prend le statut de tête nominale et que le second est son dépendant dans nos codages. Il semble néanmoins que l'on puisse tout aussi bien envisager que les deux forment ensemble un complexe de statut équivalent, soit la tête du SN. Dans la mesure où nous n'observons ni cumul d'adjectifs, ni ellipse dans les cas d'antéposition, il nous est impossible d'établir de comparaisons avec les autres données impliquant *énorme*. Notons par ailleurs, que la combinaison est en reprise immédiate de l'enfant, ce qui suggère que ce genre d'usage n'est pas spontané chez les adultes. Nous préférons par conséquent laisser ce type de production de côté.

- (27) Louise choisit un pinceau pour se maquiller - 18 :  
 MOT : tu sais plus quoi choisir comme pinceau c'est ça ?  
 MOT : tu réfléchis ?  
 CHI : ben je veux **le gros énorme** !  
 MOT : **le gros énorme** ?

Dans le cas de *sale*, nous observons une alternance sans équivoque :

- (28) a. un sale état  
 b. l'eau sale

Ces deux exemples correspondent aux seuls usages de l'adjectif. Il est donc très rare et

nous avons ici un deuxième cas d'équivalence de représentation entre les deux positions. À nouveau, plusieurs éléments formels et sémantiques distinguent les deux emplois. Il nous semble cependant que le plus pertinent est d'ordre sémantique : antéposé, *sale* est synonyme de 'piteux', postposé, il correspond à 'impur, non traité'. Nous pouvons ainsi faire un rapprochement avec l'adjectif *propre*, parce que les deux adjectifs sont antonymes en postposition, mais aussi parce que nous observons dans les deux cas une distinction de sens entre les deux positions.

### 8.1.2.5 Bilan de l'alternance chez les adultes

Le tableau 8.8 ci-dessous synthétise les informations concernant les 15 adjectifs identifiés comme alternants dans les données adultes. La colonne Freq donne le nombre d'occurrences totales de l'adjectif, la suivante indique s'il est rencontré dans les deux sessions, et la troisième quelle est sa position préférée s'il y en a une. Les cinq dernières colonnes permettent d'identifier la nature générale des contraintes qui semblent intervenir dans les choix de placement de la part des locuteurs. Les trois premières (SYN pour syntaxique, LEX pour lexical, MOR pour morphologique) relèvent d'aspects formels de la langue. Les deux dernières (SEM pour sémantique<sup>3</sup> et DISC pour discursif) sont plus d'ordre fonctionnel dans le sens des approches considérant les objets linguistiques comme des associations forme/fonction (Langacker, 1987; Fillmore et Kay, 1993; Slobin, 2001; Goldberg, 2006). Certains adjectifs sont annotés comme ayant un placement régi par plusieurs types de contraintes. Trois cas de figures sont ici capturés. L'adjectif *grand* relève du premier : les deux exemples de postposition montrent des choix de placement en réponse à des contraintes différentes, l'un par une contrainte syntaxique, l'autre est marqué comme discursif car il est en reprise de l'enfant. Le deuxième cas de figure est exemplifié par l'adjectif *gros* : la postposition de l'adjectif est ici rendue possible par la présence d'un adverbe pré-adjectival mais il semble aussi que la forme adverbiale spécifique contribue au choix du locuteur. Enfin, l'adjectif *moyen* illustre le troisième cas de figure : plusieurs contraintes d'ordre différent sont considérées comme tout aussi valides pour expliquer le choix de placement de l'adjectif.

La première chose notable est que nous avons des adjectifs aussi bien à très haute fréquence que d'usage très rare, avec pour extrêmes *petit* qui est l'adjectif le plus fréquent de notre distribution, et *sale* qui n'apparaît qu'une fois dans chaque session. On constate cependant que la plupart des adjectifs (12/15) ont un nombre d'occurrences individuelles supérieur à la fréquence moyenne des adjectifs postposés (4 occ. en moyenne). Ceci semble confirmer ce que nous avons vu précédemment à propos de la ressemblance des alternants

3. Nous avons vu que certaines formes ou constructions, notamment adverbiales, conduisent à des fonctions sémantiques différentes de ces éléments. Ceci n'est pas pris en compte ici. La contrainte sémantique est uniquement envisagée dans les cas où nous observons un changement de sens de l'adjectif.

Adjectif	Freq.	Pres.S1/S2	Pref.	SYN	LEX	MOR	SEM	DISC
bon	47	oui	Ant.	x				
dernier	40	oui	NoPref		x			
énorme	5	oui	NoPref					
gentil	8	oui	NoPref				x	
grand	142	oui	Ant.	x				x
gros	79	oui	Ant.	x	x			
long	8	non	NoPref	x	x			
moyen	8	oui	NoPref		x			x
nombreux	3	non	NoPref			x	x	
petit	540	oui	Ant.	x	x			
plein	6	oui	NoPref	x			x	
prochain	17	oui	Ant.		x			
propre	3	oui	NoPref	x		x	x	
sale	2	oui	NoPref				x	
seul	18	oui	Ant.	x	x			
Total	N.A	oui=13 non=2	NoPref=9 Ant.=6	8	7	2	5	2

TABLE 8.8 – Récapitulatif des adjectifs alternant chez les adultes

et des adjectifs uniquement antéposés en termes de fréquence. Ensuite, la plupart des adjectifs alternants sont attestés dans les deux sessions. Seuls deux ne sont pas dans ce cas (*long* et *nombreux*). Ainsi, que les adjectifs soient fréquents ou non en termes d'occurrences, ils semblent presque tous être suffisamment courants pour apparaître à deux moments différents dans le temps. Rappelons que nous avons constaté dans la sous-section concernant les données adjectivales en général que les adjectifs à position fixe antéposés et postposés se distinguent notamment par le degré de recoupement des paradigmes. Les alternants se rapprochent à nouveau des antéposés sur ce point puisque les deux types d'adjectifs montrent un recoupement important. D'autre part, lorsque les alternants alternent dans une session et ont une position unique dans l'autre, leur position unique est l'antéposition dans la vaste majorité des cas (10/11).

Concernant la préférence pour une position, nous avons vu tout au long de la description des adjectifs alternants qu'ils favorisent dans l'ensemble très clairement l'antéposition : le rapport général d'occurrences est de 883 en antéposition (95%) contre 43 en postposition (5%). L'examen des préférences individuelles ne montre pas tout à fait le même paysage puisque 9 adjectifs ne présentent pas de préférence statistique pour une position. Les 6 autres montrent par contre tous une préférence pour l'antéposition, ce qui signifie qu'aucun adjectif alternant ne favorise statistiquement la postposition dans nos données. Par ailleurs, hormis 4 adjectifs, qui sont employés de façon équivalentes dans les deux positions (*long* et *sale*), ou qui ont plus d'occurrences postposées (*nombreux* et *plein*), les différents adjectifs tendent à favoriser l'antéposition.

Tous ces éléments plaident par conséquent pour une vision où nous n'avons pas trois types d'adjectifs différents qui se distinguent selon leurs possibilités de placement mais plutôt deux, avec d'un côté les adjectifs postposés qui ont des propriétés d'usage qui leur sont propres, et de l'autre les antéposés auxquels on peut assimiler les alternants. En d'autres termes, il apparaît que les antéposés et postposés tendent à se distinguer non seulement en raison de leur fréquence moyenne et de leur étendue paradigmatique, mais aussi à cause de leur possibilités de linéarisation. Les antéposés constituent une classe relativement fermée avec peu de membres plutôt courants et plus susceptibles d'alterner en usage alors que les postposés forment une classe ouverte avec un nombre de membres important qui apparaissent plus rarement et ont tendance à rester dans cette position. Notons que cette caractéristique est en correspondance avec ce que nous avons observé sur le corpus du FTB (Thuilier *et al.*, 2012; Fox et Thuilier, 2012). Les propriétés de linéarisation en usage vont en revanche à l'encontre de ce qui est généralement mis en avant lorsque le phénomène est abordé dans la perspective des possibilités de langue. Notamment, des grammaires de référence (Grevisse et Goosse, 2007), de français langue étrangère (Mansion, 1971), mais aussi des études linguistiques (Wilmet, 1981) soulignent le fait que tout adjectif est susceptible d'être antéposé au nom et ne mentionnent rien de tel à propos de la position alternative.

L'examen des différents types de contraintes montre globalement que les contraintes formelles, notamment celles d'ordre syntaxique et lexical, interviennent le plus dans le choix de placement des adjectifs. Elles s'appliquent principalement aux adjectifs à haute fréquence, mais elles interviennent aussi pour des adjectifs moins fréquents comme *long* et *moyen*. Nous retrouvons globalement les mêmes contraintes : présence d'un dépendant post-adjectival, présence d'un adverbe, souvent spécifique selon l'adjectif étudié. Elles peuvent par conséquent être considérées comme des connaissances plutôt abstraites qui ont une pertinence indépendamment des formes spécifiques qui sont impliquées.

D'après les données du tableau ci-dessus, il semblerait que nous puissions distinguer deux groupes d'adjectifs dont la ligne de démarcation est aux alentours d'une fréquence de 10. Ces adjectifs se démarquent entre eux par différentes propriétés. Nous en avons 7 dont le nombre d'occurrences est supérieur à 10, soit environ la moitié des alternants. Tous les adjectifs montrant une préférence statistique pour une position sont dans ce groupe. Par conséquent, la grande majorité de ces adjectifs ont cette préférence (6/7). Ceci résulte bien sûr du fait qu'ils ont un nombre d'occurrences suffisant pour que la tendance attestée en chiffres bruts soit statistiquement viable, ce qui n'est pas le cas des adjectifs à moins de 10 occurrences. Cependant, comme nous pouvons le voir avec *dernier* qui apparaît 40 fois, ce n'est pas parce qu'un adjectif présente suffisamment d'occurrences pour un calcul statistique qu'il a une préférence significative. Ainsi, le fait que la vaste majorité des adjectifs alternants susceptibles d'avoir une préférence nette pour une position en ont

une, et que celle-ci est toujours l'antéposition est une information pertinente. Par ailleurs, les contraintes qui semblent régir le placement de ces adjectifs sont presque exclusivement d'ordre formel. Un seul adjectif a été marqué comme potentiellement influencé par le discours : *grand*. Nous avons vu ci-dessus que c'est parce qu'il est en reprise de l'enfant. Les contraintes d'ordre sémantiques n'ont donc aucune pertinence dans ce groupe.

Les adjectifs dont la fréquence est inférieure à 10 sont au nombre de 8 (ant. 26 occ./post. 17 occ.). La moitié de ce groupe tend à favoriser de façon plus ou moins forte l'antéposition, deux ont un nombre d'occurrences égal dans les deux positions, et deux autres tendent à préférer la postposition. Autrement dit, les distributions de chaque adjectif montrent des tendances individuelles plus diversifiées que celles des adjectifs à plus haute fréquence. Nous avons d'autre part trois unités qui apparaissent uniquement en postposition dans l'une des deux sessions. Ces adjectifs ne se distinguent donc pas des autres seulement parce que leur occurrence moindre ne permet pas de confirmer statistiquement une préférence pour l'antéposition, on observe que la tendance à préférer l'antéposition elle-même est nettement moins générale. Les contraintes en jeu dans le choix de placement relèvent ici principalement de la sémantique. Seuls trois adjectifs ne sont pas concernés par ce type de contrainte. Tous relèvent de la classe de la dimension : *énorme* qui ne peut en fait pas réellement être considéré comme alternant mais plutôt comme antéposé, *moyen* qui paraît plutôt être placé selon le type de discours (lu *versus* dialogue spontané) et/ou le type de mots avec lesquels il se combine, et *long* qui est régi par des contraintes syntaxiques et lexicales. Les autres adjectifs montrent tous que les deux positions sont respectivement associées à un sens qui lui est propre. Cela se reflète parfois dans la construction formelle, comme nous l'avons vu avec *nombreux*, mais d'autres exemples semblent indiquer que ce n'est pas systématiquement le cas (*propre* par exemple).

Pour résumer, les deux groupes d'adjectifs que nous avons proposés au sein des alternants ne montrent pas les mêmes propriétés quant à leurs usages. Les adultes de notre corpus semblent percevoir ceux du premier comme plutôt antéposés et ne vont à l'encontre de cette préférence que lorsque ces adjectifs sont instanciés dans des constructions formelles particulières qui ne sont pas retrouvées en antéposition : structures syntaxiques particulières, combinaison avec des mots spécifiques, ou les deux. Ceux du second groupe sont plus indéterminés quant à leur position d'un point de vue quantitatif mais montrent qualitativement des patrons distincts dans les deux positions. On observe un peu plus de diversité concernant les contraintes qui jouent un rôle dans le placement des adjectifs de ce groupe puisque nous retrouvons des cas semblables à ceux du premier groupe, où chaque position correspond à une construction syntaxique et lexicale particulière qui n'est pas retrouvée dans l'autre. Mais on observe surtout une dominance de contraintes d'ordre sémantique, qui sont totalement absentes dans l'autre groupe, où antéposition et postposition ne sont pas associées au mêmes sens.

L'observation de ces deux groupes d'adjectifs pose la question de la perception qu'en



ont les locuteurs. En effet, nous avons d'un côté les adjectifs pour lesquels on peut attribuer un fonctionnement par défaut, l'alternative n'étant utilisée que dans des contextes particuliers. Ceci va donc dans le même sens de ce que nous avons vu à propos de la connaissance abstraite que l'on peut attribuer aux locuteurs : ils ont connaissance d'un adjectif unique, qui est susceptible d'alterner en position. La différence principale est que l'usage montre que ces adjectifs ont une préférence pour une position, apparemment l'antéposition, à l'encontre de laquelle ils vont lorsque l'alternative est utilisée. Autrement dit, nous avons des adjectifs uniques dont la position est lexicalement déterminée mais de façon non catégorique. De l'autre côté, nous avons des adjectifs qui ont deux fonctionnements typiques, un pour l'antéposition, l'autre pour la postposition. Le fait que la sémantique entre souvent en jeu dans la distinction de ces fonctionnements nous conduit à nous demander si les locuteurs ne perçoivent pas finalement deux entités homonymes dont l'une des différences est la position. On peut par conséquent voir un type de relation complètement différent entre usage et compétence par rapport au premier groupe : l'usage suggère que nous avons deux adjectifs de même forme qui ont chacun une position lexicalement déterminée. La mise en lien de ces deux formes distinctes en usage nécessite un degré d'abstraction supplémentaire, que celui-ci soit d'ordre sémantique, comme par exemple le fait de pouvoir rapprocher les différents sens de *sale* dans « sale état » *versus* « eau sale », et/ou formel, notamment par la reconnaissance de la forme.

## 8.2 Les données des enfants

### 8.2.1 Distribution générale

La présentation des données générales des enfants n'est pas organisée de la même façon que les données adultes. Nous ne proposons pas ici de regroupement des deux sessions dans la mesure où nous cherchons à les comparer pour apprécier l'évolution du comportement des enfants. Nous maintenons en revanche la globalisation des données des différents locuteurs car nous n'avons pas observé de différences notoires dans les pratiques individuelles des enfants à l'égard du placement de l'adjectif. Les divergences de comportement seront indiquées ponctuellement au fil du texte.

#### 8.2.1.1 Session 1

Les données des enfants à la première session montrent l'usage de 32 adjectifs pour 223 occurrences. La répartition générale des occurrences selon la position favorise très fortement l'antéposition (ant. 165 occ., 74%/post. 58 occ. 26%) comme chez les adultes. Le tableau 8.9 indique comment les différents adjectifs se répartissent en fonction de leur position, et le nombre d'occurrences qu'ils représentent.

Adjectifs	Antéposé	Postposé	Alternant	Total
<b>Types</b>	7 22%	23 72%	2 6%	32 100%
<b>Occurrences</b>	80 36%	56 25%	87 39%	223 100%

TABLE 8.9 – Répartition des adjectifs selon leur position - Enfants Session 1

La distribution des enfants est très proche de ce que nous observons sur l'ensemble des données adultes en termes de types ( $\chi^2=0.1685$ ,  $ddl=2$ ,  $p=0.9192^4$ ) : les adjectifs sont presque exclusivement attestés dans une position unique. Seuls deux alternent sur l'ensemble des données enfantines. D'autre part, les adjectifs postposés sont de loin les plus nombreux, avec près des trois quarts des types employés. En termes d'occurrences, la distribution des enfants est statistiquement différente de celle des adultes, sur les données cumulées ( $\chi^2=9.7523$ ,  $ddl=2$ ,  $p=0.007626$ ), et dans la première session ( $\chi^2=33.2785$ ,  $ddl=2$ ,  $p=5.938e-08$ ). Leur distribution est en revanche semblable à celle de leurs interlocuteurs dans la seconde session ( $\chi^2=2.1424$ ,  $ddl=2$ ,  $p=0.3426$ ), notamment par des répartitions relativement équilibrées entre les trois possibilités de placement. Le mouvement est aussi le même entre les deux distributions : les alternants sont un peu plus nombreux, puis nous avons les antéposés et enfin, les postposés sont moins représentés. Les écarts des distributions, en particulier entre les postposés et les autres catégories sont par contre un peu plus marquées chez les enfants comparativement à leurs interlocuteurs. La conséquence de cette répartition types/occurrences est que la fréquence moyenne est du même ordre entre les enfants et les adultes. Les adjectifs postposés sont très rares (freq. moyenne = 2.5, étendue 14-1), les antéposés apparaissent plus souvent (freq. moyenne = 11.5, étendue 27-1), et les adjectifs alternants sont très fréquents grâce à la présence de *petit* (freq. moyenne = 43.5, *petit* : 84, *beau* : 3). Bien que les valeurs de fréquence moyenne soient légèrement plus faibles chez les enfants, on observe à peu près le même écart que celui attesté chez les adultes. Les données globales des usages des enfants à la première session montre donc une répartition analogue à celle des adultes. Il apparaît ainsi que les enfants répondent aux mêmes contraintes générales de placement :

- Ils emploient la vaste majorité de leurs adjectifs dans une seule position
- Les adjectifs postposés sont plus nombreux mais très rares
- Les adjectifs antéposés sont moins nombreux et plus fréquents

On peut alors penser qu'ils montrent par ces distributions une certaine conscience des propriétés que nous avons pu inférer à partir des données adultes sur les adjectifs associés à ces deux positions : l'antéposition est associée à un ensemble relativement restreint

---

4. Les chiffres des alternants étant très faibles chez les enfants, nous avons également effectué un test exact de Fisher pour évaluer la répartition alternant/position fixe. Les résultats de ce test confirment l'équivalence statistique des distributions enfantines et adultes :  $p=1$ .

d'adjectifs spécifiques qui sont employés de façon plutôt courante alors que la postposition est liée à une classe plus fournie d'éléments plus rarement utilisés. Cette classe est par conséquent potentiellement plus abstraite et la postposition possiblement l'unique choix de placement pour ces adjectifs.

Plusieurs autres éléments plus qualitatifs confortent cette hypothèse. D'abord, les adjectifs uniquement antéposés chez les enfants sont tous retrouvés chez les adultes, notamment dans la même session. Tous montrent la même préférence pour l'antéposition, soit statistiquement, soit parce c'est l'unique position dans laquelle ils apparaissent. Autrement dit, les antéposés chez les enfants constituent un sous-ensemble du paradigme des adjectifs ayant les mêmes préférences chez les adultes. Les postposés chez les enfants ne sont en revanche pas tous présents chez les adultes : 12, soit la moitié, ne sont pas retrouvés dans les données adultes de la première session. Ceux qui le sont apparaissent également en postposition. Les placements des enfants sont donc ici aussi conformes à ceux des adultes. L'examen qualitatif des autres montrent un placement en position post-nominale correspondant à ce que nous attendons d'après nos intuitions.

Ces différences de recoupement des adjectifs associés aux deux positions ne sont pas simplement observées entre les enfants et les adultes. On constate également le même type de phénomène chez les enfants entre eux : sur les 7 adjectifs antéposés, 5 sont attestés chez au moins deux enfants, et 2 sont spécifiques à l'un d'entre eux. Parmi les 23 adjectifs postposés, seuls 4 sont retrouvés dans plusieurs paradigmes individuels. Les 19 autres sont spécifiques à l'un des trois enfants. Ainsi, bien qu'il n'y ait pas de superposition complète des différents paradigmes des adjectifs antéposés chez les enfants, comme nous avons pu le voir entre les enfants et les adultes, on observe que la plupart proviennent d'un paradigme qui leur est commun. Les postposés montrent également moins de recoupements que ceux entre adultes et enfants, ce qui reflète certainement le fait que les situations d'énonciation inter-groupes ne sont pas les mêmes alors qu'elles le sont plus entre locuteurs d'un même groupe. On retrouve néanmoins à nouveau les mêmes propriétés générales concernant les unités lexicales employées.

Malgré ces légères variations dans la comparaison chez les enfants entre eux et avec les adultes, on peut considérer que la différence de comportement à l'égard des adjectifs antéposés et postposés semblent bien confirmer ce que nous avons vu à partir des données quantitatives du tableau 8.9. Les enfants font globalement usage de l'antéposition avec un paradigme restreint d'adjectifs qui leur sont communs et qui correspondent à une partie de ceux employés par les adultes. Le paradigme de la postposition est non seulement plus étendu, mais il est surtout plus diversifié entre les différents locuteurs : les enfants n'utilisent pas les mêmes adjectifs entre eux mais ils n'utilisent pas non plus nécessairement les mêmes adjectifs que leurs interlocuteurs. Ils présentent donc beaucoup plus d'indépendance dans leurs choix lexicaux, ce qui suggère bien qu'ils perçoivent les

adjectifs associés à la position post-nominale comme appartenant à une classe beaucoup plus abstraite. Notons que le fait que l'usage des antéposés chez les enfants ne soient pas indépendants de ceux des adultes ne reflète en rien une connaissance moindre des adjectifs dans cette position dans la mesure où nous avons constaté un comportement adulte semblable avec la comparaison des paradigmes des deux sessions. Il apparaît seulement qu'ils ne maîtrisent pas l'emploi d'autant d'unités lexicales que leurs interlocuteurs, ce qui peut aussi être attribué aux adjectifs en postposition étant donné la différence de l'étendue des paradigmes enfantins et adultes plus généralement.

Un autre élément semble par ailleurs confirmer le caractère plus abstrait des adjectifs associés à la postposition. Nous avons vu dans le chapitre précédent que Guillaume et Louise produisent des mots inventés qui se comportent comme des adjectifs épithètes. Nous reproduisons les exemples ci-dessous :

- (29) a. Guillaume décrit les objets playmobiles® qui sont devant lui - 05 :  
 CHI : c'est une porte.  
 CHI : avec le ballon [kɛt].
- b. Louise et sa mère jouent à un jeu où l'on doit retrouver l'objet ayant les couleurs annoncées par trois dés - 04 :  
 MOT : allez il y a quoi comme couleurs ?  
 CHI : vert foncé jaune +...  
 MOT : vert clair.  
 CHI : vert clair.  
 CHI : jaune foncé et violet <fon> [//] [dɛl].
- c. Louise et sa mère regarde les images d'un livre - 04 :  
 MOT : c'est quoi le fau(con) +...  
 CHI : [ɛ].  
 CHI : le [kolɛ].  
 MOT : non le faucon.  
 CHI : le faucon [kolɛ].  
 MOT : le faucon.
- d. Louise 04 - quelques énoncés après : la tortue [ʒi].

D'un point de vue formel, ces exemples sont particulièrement intéressants car ils nous donnent des éléments de réponse sur la façon dont les enfants traitent des mots de type adjectival dont l'usage ne leur est pas familier. Ils s'apparentent en fait aux non-mots utilisés dans les expérimentations de Nicoladis et Rhemtulla (2006, 2011). Nous rappelons qu'elles testent la capacité des enfants à rétablir l'ordre canonique des adjectifs épithètes en anglais, notamment après avoir été exposé à une amorce où l'entité est placée dans la position alternative (ex. a ball blickish). Leur but est d'examiner si les enfants s'appuient

en priorité sur le modèle donné, ou s'ils ont conscience des contraintes syntaxiques qui régissent l'agencement entre le nom et l'adjectif épithète de façon abstraite. Ici, nous n'avons pas d'amorces avec ces unités lexicales chez les interlocuteurs des enfants. Ces mots émanent des enfants. Ils n'ont donc pas du tout de modèle d'utilisation, ce qui signifie qu'ils ne peuvent s'appuyer sur aucune autre information que leur propre conception du placement des adjectifs épithètes.

Nous constatons dans tous les cas que le mot inventé est postposé au nom. Ceci semble montrer que les enfants ne choisissent pas une position de façon aléatoire lorsqu'ils n'ont pas de modèle leur indiquant quelle position prend un mot qu'ils conçoivent apparemment comme un adjectif. Ils n'optent pas non plus pour l'antéposition systématique, ce qui montre que leurs nouveaux usages ne se font pas sur la base de leur préférence de placement (ou de celle de leurs interlocuteurs) selon la répartition générale des occurrences adjectivales. Ils choisissent plutôt la postposition qui correspond à la position privilégiée en termes du nombre de types d'adjectifs différents qu'elle est susceptible d'accueillir. Autrement dit, il apparaît que l'antéposition n'est employée que lorsque les enfants ont l'expérience de l'adjectif dans cette position. La postposition est aussi utilisée lorsque les productions de leur entourage leur indique que cette position est disponible pour l'adjectif, mais elle est également employée lorsqu'ils n'ont pas d'indication directe concernant le placement de l'adjectif épithète. La postposition peut donc être vue comme la position par défaut des nouveaux adjectifs.

### 8.2.1.2 Session 2

Dans la deuxième session, les enfants produisent 50 adjectifs différents pour 633 occurrences. Nous observons ainsi une augmentation du paradigme adjectival et du nombre d'occurrences par rapport à la première session. La répartition générale montre toujours une nette préférence pour l'antéposition (ant. 403 occ. 64%/post 228 occ. 36%). Celle-ci est cependant moins forte comparativement à la session précédente, et par rapport à ce que l'on observe chez les adultes. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ceci est dû à une différence de comportement des enfants à cet égard. Louise et Rayan montrent toujours des préférences très fortes pour l'usage pré-nominal de l'adjectif (respectivement 72.5 et 80%). Guillaume a quant à lui une distribution nettement plus équilibrée entre les deux positions (ant. 127 occ. 48%/post. 138 occ. 52%) et ne présente pas de préférence statistique pour l'une d'entre elle. Nous avons pu constater que ceci est dû à un emploi très conséquent des adjectifs de couleur. Cette distribution reflète ainsi l'importance du rôle des unités (ou classes) lexicales particulières employées dans la répartition des occurrences par position. Le tableau 8.10 donne les informations détaillées sur les types et les occurrences des adjectifs selon leur position :

Adjectifs	Antéposé	Postposé	Alternant	Total
<b>Types</b>	15 <i>30%</i>	27 <i>54%</i>	8 <i>16%</i>	50 <i>100%</i>
<b>Occurrences</b>	117 <i>18.5%</i>	210 <i>33%</i>	306 <i>48.5%</i>	633 <i>100%</i>

TABLE 8.10 – Répartition des adjectifs selon leur position - Enfants Session 2

Nous observons de nouveau que la grande majorité des adjectifs ont une position fixe. Bien que les différences entre la première et la seconde session restent à l'état de tendance, on constate une augmentation du nombre d'adjectifs qui alternent, et une hausse de leur part sur la distribution globale des types adjectivaux. Nous pouvons faire le même type de constat pour les adjectifs antéposés. Les adjectifs postposés montrent également une hausse en termes de chiffres bruts comparé à la première session. Ils représentent en outre toujours la part la plus importante de la distribution en types mais on observe ici que leur proportion sur l'ensemble des données tend à être en baisse. Les données concernant les occurrences sont statistiquement différentes entre les deux sessions ( $\chi^2=28.2471$ ,  $ddl=2$ ,  $p=7.349e-07$ ). Dans la première session, les trois catégories sont plutôt équilibrées. Nous avons ici des écarts marqués, en particulier entre les alternants qui constituent environ la moitié des données et les antéposés qui regroupent un peu moins de 20% de la distribution. D'autre part, bien que les deux distributions ont en commun le fait que les alternants sont les plus représentés, les autres catégories montrent un mouvement inverse dans les deux sessions puisque les antéposés sont plus nombreux dans la première et les postposés dans la seconde. Ces différences ont bien sûr une incidence sur la fréquence moyenne des adjectifs correspondant aux différentes possibilités de placement. Ici les adjectifs antéposés et postposés sont comparables, avec 8 occurrences en moyenne par adjectif (étendue des antéposés : 84-1, étendue des postposés : 45-1). Nous n'observons donc plus l'écart qui nous a conduit à estimer que les antéposés sont plus courants que les postposés. Il semble en outre difficile de considérer que les adjectifs post-nominaux sont vraiment rares dans cette session dans la mesure où leur fréquence moyenne est au minimum deux fois supérieure à ce que l'on observe dans les données des enfants à la première session, et dans celles des adultes plus généralement. Les adjectifs alternants ont de leur côté une fréquence moyenne de 38. On constate une légère baisse par rapport à la première session, mais ces adjectifs peuvent toujours être vus comme très fréquents comparativement aux adjectifs dans une position unique.

L'examen plus qualitatif des distributions selon la position montre aussi quelques différences par rapport à la première session : nous n'observons plus de mots inventés, et les différences de recouvrements entre paradigmes selon la position ne sont pas aussi marquées,

en particulier entre les différents locuteurs dans la même session. On retrouve néanmoins les mêmes propriétés dans les grandes lignes pour les différents groupes d'adjectifs en fonction de leur placement. La comparaison avec les adultes indique un comportement très semblable entre les deux sessions pour les adjectifs antéposés. En effet, tous les adjectifs pré-nominaux des enfants, sauf un qui est absent de la distribution adulte, sont aussi retrouvés chez leurs interlocuteurs, soit uniquement dans cette position, soit avec une préférence statistique pour celle-ci. Les adjectifs postposés partagés sont quant à eux beaucoup plus nombreux puisque nous en avons 20 présents et chez les enfants et les adultes, soit environ 75% des données enfantines (contre 50% en Session 1). Les différents locuteurs ont donc l'air de faire un usage lexical beaucoup plus en adéquation les uns par rapport aux autres au sein d'un même groupe dans cette session. Mais malgré cela, il y a une marge de spécificité dans les mots utilisés par les enfants qui n'est pas attestée en position pré-nominale. De même, on constate toujours une différence entre les deux possibilités de placement dans le comportement des trois enfants à l'égard des adjectifs dans les deux positions bien que celle-ci soit moins marquée. Nous avons vu dans la première session que la grande majorité des antéposés sont partagés par au moins deux enfants alors que la plupart des postposés sont propres à l'un d'entre eux. Ici, 9 des 15 adjectifs pré-nominaux sont communs à plusieurs enfants. Ils sont toujours majoritaires mais dans une moindre mesure. D'autre part, 9 des 27 adjectifs post-nominaux sont aussi partagés. Ils représentent ici une part deux fois supérieure comparé à la session précédente. Cependant, ici encore, la part des adjectifs propres à un enfant reste majoritaire.

La comparaison avec les données enfantines de la session précédente est celle qui nous montre le plus clairement que les différences entre antéposés et postposés existent toujours malgré le paysage plus homogène que nous venons de constater dans les diverses comparaisons dans la seconde session. Nous observons que 5 des 7 adjectifs antéposés de la première session apparaissent dans le paradigme équivalent de la seconde. Les 2 restants sont également présents, mais ils montrent cette fois de l'alternance. Ils favorisent par contre l'antéposition de façon significative. De même, l'un des 2 adjectifs qui alternent dans la première session est cette fois uniquement antéposé au nom (*beau*) alors que l'autre reste un alternant. Autrement dit, tous les adjectifs qui apparaissent soit en antéposition, soit en alternance dans la première session sont retrouvés dans l'une de ces dispositions dans la seconde. Nous avons donc un élargissement du paradigme qui se fait sur la base intégrale d'adjectifs déjà présents dans la sessions précédente pour ces deux placements. Les adjectifs postposés se recoupent bien moins entre les deux sessions : 9 sont communs (sur 23 en Session 1 et 27 en Session 2), les autres sont propres à la session envisagée. En outre, nous n'observons ici aucun passage de la catégorie des alternants à la postposition et vice-versa entre les deux sessions. Il semble donc que les enfants ont plutôt tendance à renouveler le paradigme des adjectifs postposés, même si une petite base est partagée, et que les adjectifs postposés qui sont attestés dans les deux sessions maintiennent cette

caractéristique de linéarisation à travers le temps.

Ces données suggèrent que les propriétés d'acquisition et d'usage sont très différentes pour les adjectifs uniquement postposés par rapport aux deux autres alternatives. D'un côté, nous avons les antéposés et les alternants qui apparaissent plutôt comme un seul ensemble. Nous venons de dire que le paradigme de la deuxième session correspond à un élargissement qui se fait sur la base intégrale de ceux de la première. Il y a donc une forte augmentation du nombre d'éléments appartenant à ce groupe puisque nous passons de 9 adjectifs à 23 (antéposés + alternants). De l'autre côté, les postposés voient aussi leur paradigme s'agrandir mais cet élargissement se manifeste principalement dans la diversification des unités lexicales employées plutôt que par une extension paradigmatique sur la base des adjectifs employés dans la première session. Nous avons une légère hausse du nombre d'adjectifs, avec 27 unités contre 23 dans la première session, mais celle-ci n'est pas comparable aux antéposés et alternants qui voient leur paradigme multiplié par 2.5. En conséquence, la part des antéposés et alternants sur la globalité des données augmente dans la seconde session, alors que celle des postposés baisse.

Les différents éléments dans l'évolution des enfants entre les deux sessions semblent indiquer des ressemblances avec l'acquisition des mots dits grammaticaux comme les déterminants pour les adjectifs pré-nominaux, et des mots lexicaux comme les noms pour les adjectifs post-nominaux. Dans le cas des antéposés, le comportement des enfants paraît indiquer qu'ils envisagent ce groupe comme un ensemble nombré de mots globalement susceptibles d'être compatibles avec les différentes situations discursives dans lesquelles ils se trouvent. Le développement de leur connaissance des adjectifs de cette classe passe par une augmentation paradigmatique dans la seconde session, et non une diversification des unités lexicales utilisées. Dans le cas des postposés, tous les adjectifs ne paraissent pas compatibles avec les diverses situations d'énonciation puisque l'on observe l'usage d'unités lexicales différentes dans les deux sessions. On peut donc envisager qu'ils attestent de leur maîtrise de la classe par leur capacité à diversifier leurs usages lexicaux en fonction des propriétés précises qu'ils cherchent à exprimer et non par la multiplication des différents adjectifs employés.

## 8.2.2 Les adjectifs alternants

### 8.2.2.1 Les adjectifs qui alternent dans la première session

Comme nous l'avons vu ci-dessus, les adjectifs alternants sont au nombre de deux chez les enfants dans la première session. Ils correspondent aux unités spécifiques *beau* et *petit*. Ces deux adjectifs sont présents chez les adultes dans les deux sessions. Le premier n'alterne en revanche pas du tout sur l'ensemble de leurs données. Il est uniquement attesté en antéposition. Le second apparaît aussi en antéposition unique dans la première session. Il alterne dans la seconde, mais on observe de nouveau une préférence très forte



pour l'antéposition.

Chez les enfants, l'adjectif *beau* est très peu fréquent. Il est produit par Louise (1 occ.) et Rayan (2 occ.) :

- (30) Louise lit un livre avec sa mère - 4 :
- MOT : <comment> [//] c'est quoi le fau(con) +...
- CHI : [lɛ].
- CHI : le [kolɛ].
- MOT : non le faucon.
- CHI : le faucon [kolɛ].
- MOT : le faucon.
- MOT : ça c'est quoi ?
- CHI : **une coccinelle belle.**
- MOT : une coccinelle.
- MOT : ça c'est quoi ?
- CHI : un oursille.
- MOT : un ours.
- MOT : et ça c'est quoi tu te souviens ?
- MOT : <comment> [//] c'est quoi Lili ?
- CHI : Lili c'est.
- MOT : le cas(tor) +...
- CHI : &cou !
- CHI : le casse !
- MOT : +< mais non pas casse+cou.
- MOT : castor !
- CHI : le castorge.
- CHI : la tortue [ʒi]. (Mot reprend ensuite sa lecture)
- (31) a. Rayan joue aux playmobiles®. Il met un personnage dans un lit - 1 :
- CHI : et lui il fait **de beaux rêves.**
- b. Rayan et sa mère installent la maison des playmobiles® - 2 :
- MOT : on met un arbre comme ça ils seront à l'abri quand il y a trop de soleil.
- CHI : oui oui **ces beaux arbres.**

Les exemples ci-dessus montrent que *beau* n'alterne pas au sein des productions d'un même enfant : Louise utilise la postposition et Rayan l'antéposition. Les occurrences de Rayan sont en adéquation avec les données adultes. Celle de Louise ne correspond en revanche pas à ce que nous attendons. La séquence discursive en (30) indique que cette production se fait lors d'une activité de dénomination où sa mère l'aide à trouver le mot recherché en

lui donnant le début du mot. Comme le montre l'exemple, il semblerait que cette activité soit prise comme un jeu par l'enfant : elle invente des suites et rajoute systématiquement un élément après les noms des animaux qu'elle connaît (cf. *oursille*, *tortue* [3i]). Dans le cas de « coccinelle belle », le rajout est fait à l'aide d'un mot existant, alors que les autres sont apparemment le fruit de son invention. La postposition de l'adjectif peut néanmoins être vue comme le résultat d'une stratégie très ancrée dans la situation de jeu dans laquelle l'enfant s'est placée. Ainsi, la position de l'adjectif n'est peut-être pas attendue du point de vue purement linguistique mais le choix de Louise paraît interprétable sur le plan discursif.

D'après ce que nous venons de voir à propos de l'usage de *beau* chez les enfants, il nous est difficile de déterminer si l'on peut parler d'alternance ou non. En effet, bien que nous l'observions à partir des données des deux enfants réunies, aucun d'entre eux ne montre directement qu'il a conscience de cette possibilité par un usage individuel des deux positions. Tout porte à croire que Rayan ne considère pas l'adjectif comme un alternant dans la mesure où ses emplois correspondent au placement rencontré chez les adultes. Chez Louise, il est plus difficile de se prononcer. Elle ne produit pas d'occurrences permettant d'attester qu'elle est capable d'utiliser *beau* en antéposition. Cependant, l'ordre en (30) est le seul que nous avons identifié comme non conventionnel dans ses usages, et dans les données enfantines plus généralement. Cela signifie qu'elle place normalement ses adjectifs selon le modèle qui lui est fourni, ou selon des contraintes qui lui permettent de choisir l'ordre qui correspond aux intuitions d'un locuteur expert. En d'autres termes, ses usages généraux de l'adjectif laissent penser qu'elle est tout à fait susceptible de connaître la possibilité, voire la préférence, pour un placement de *beau* en antéposition. Si tel est le cas, nous pouvons envisager qu'elle montre ici sa capacité à faire alterner un adjectif.

Le deuxième adjectif, *petit*, est le plus utilisé chez les trois enfants. Il représente environ un tiers de leurs emplois adjectivaux. Chez Guillaume et Louise, l'adjectif n'est attesté qu'en antéposition. Rayan présente quant à lui les deux ordres.

- (32) Rayan décrit les images d'un livre, productions isolées - 1 :
- a. **le petit ours** [ : ours] est là.
  - b. et ça c'est **des trucs petits**.

Il montre lui aussi une très forte préférence pour l'antéposition (29/30 occ.) mais l'exemple ci-dessus indique sans équivoque son aptitude à utiliser les deux ordres possibles pour *petit*. Étant donné la préférence massive de Rayan pour le placement en antéposition, nous pouvons considérer que c'est la position qu'il attribue par défaut à l'adjectif. La raison qui l'a poussé à produire *petit* en postposition est en revanche plus difficile à identifier puisque nous n'avons aucun indice linguistique ou situationnel permettant d'interpréter

le choix de cette position. Par ailleurs, l'alternative « des petits trucs » aurait été tout aussi correcte. Nous pouvons éventuellement envisager que Rayan a choisi la postposition pour marquer le caractère purement dimensionnel de l'adjectif mais rien ne permet de le confirmer.

L'alternance observée pour *petit* est finalement le seul cas dans les données enfantines de la première session où nous observons le phénomène de l'alternance à proprement parler. Ceci suggère que nous pouvons la traiter comme l'une des premières manifestations du phénomène chez les enfants de notre corpus. Or, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, c'est l'adjectif le plus fréquent, aussi bien dans les différentes distributions enfantines que dans celles des adultes. Rayan a donc eu de multiples expériences de l'usage que l'on peut en faire, de la part de ses interlocuteurs, mais aussi en tant qu'énonciateur. Il a été confronté à une grande diversité des contextes formels et fonctionnels dans lesquels l'adjectif est susceptible d'apparaître. Les différentes occurrences de Rayan montrent par exemple qu'il combine l'adjectif avec 16 noms différents, ce qui indique qu'il n'associe pas l'emploi de *petit* à un nom particulier. Ces noms sont par ailleurs de genre et de nombre différents et renvoient à des entités de natures variées (animés, objets, aliments...). L'adjectif apparaît aussi dans des situations d'énonciation diverses (jeux symboliques, descriptions d'images...), avec des fonctions sémantico-pragmatiques différentes, allant d'un usage plutôt dimensionnel (33) à un diminutif plus d'ordre affectif (34).

- (33) Rayan prend la brouette et y met des lapins et autres animaux - 2 :  
c'est pour **les petits animaux** ! (par opposition aux chevaux et moutons)
- (34) Obs remet les chaussettes de la petite soeur de Rayan - 2  
CHI : oui parce que elle va avoir froid **aux petits pieds** !

On peut par conséquent penser que ceci a permis à l'enfant d'avoir une maîtrise plus fine de l'adjectif, et surtout plus indépendante par rapport aux spécificités des usages dont il a fait l'expérience. En d'autres termes, ces données ont probablement permis à Rayan d'abstraire une représentation mentale de l'adjectif en isolation, ce qui a pu contribuer à sa mobilité au sein du SN. Notons que *petit* a par ailleurs été identifié comme étant le premier à apparaître en tant qu'épithète dans une étude menée par Kilani-Schoch et Xanthos (2012) à partir des productions d'enfants francophones plus jeunes (entre 1;6 et 2;11). Les auteurs attribuent également ces premiers usages à une haute fréquence de l'adjectif en input, qui s'accompagne d'une variation importante des contextes d'apparition, par leurs caractéristiques morpho-syntaxiques, mais aussi par leurs fonctions sémantico-pragmatiques. Leurs données montrent que l'importance de l'emploi de *petit* en input n'est pas propre à notre corpus et semblent ainsi confirmer la possibilité d'une maîtrise précoce de cet adjectif par rapport aux autres. Il ne s'agit pas du même phénomène linguistique puisque Kilani-Schoch et Xanthos (2012) s'intéressent à l'usage de

l'adjectif alors que nous étudions ici ses possibilités d'alternance, mais on peut penser dans la lignée de Bloom (2000), que le développement de ce dernier phénomène se fait en conséquence du premier : l'usage d'un mot fréquent et appris parmi les premiers augmente la probabilité qu'il soit instancié dans une structure plus complexe, ou ordonnée différemment dans notre cas. On peut alors faire l'hypothèse que le développement de l'alternance se fera de façon analogue à l'acquisition du paradigme lexical, à savoir qu'il commence par se manifester avec *petit* puis s'étendra à d'autres adjectifs.

### 8.2.2.2 Les adjectifs qui alternent dans la seconde session

Les adjectifs alternant chez les enfants dans la seconde session sont au nombre de 8 et représentent 16% des adjectifs de leur distribution totale. Bien que leur part n'est pas significativement différente comparativement à la première session (6%), elle tend à être plus importante. D'autre part, malgré la différence de l'étendue paradigmatique des enfants par rapport aux adultes, les chiffres bruts montrent un usage comparable entre les différents groupes d'interlocuteurs au sein de cette session, ce qui n'était pas le cas dans la première. Nous verrons par ailleurs que les trois enfants utilisent ici tous la possibilité de faire alterner un adjectif. Le tableau 8.11 indique quels sont les adjectifs montrant globalement de l'alternance, leurs occurrences dans les deux positions et s'ils présentent une préférence statistique pour l'une d'entre elle ou non.

Adjectifs	Antéposé	Postposé	Préférence
<b>dernier</b>	1	1	non
<b>énorme</b>	1	2	non
<b>géant</b>	1	2	non
<b>grand</b>	57	2	antéposition
<b>gros</b>	24	8	antéposition
<b>long</b>	8	1	antéposition
<b>moyen</b>	7	1	non
<b>petit</b>	189	1	antéposition
<b>Total</b>	288	18	antéposition

TABLE 8.11 – Adjectifs alternant chez les enfants dans la seconde session

Ces données indiquent une grande proximité avec les usages adultes sur le plan quantitatif. D'abord, nous observons que l'antéposition est très fortement favorisée dans l'ensemble. Les données spécifiques de chaque adjectif indiquent que cette préférence est confirmée pour la moitié d'entre eux, qui correspondent aux 4 plus fréquents de la distribution. Elle est à l'état de tendance pour le suivant, *moyen*. Les autres adjectifs ne montrent pas de préférences statistiques pour une position. Ils sont très rares mais nous

avons un cas où les deux positions ont une occurrence équilibrée, et les deux restants où la postposition est plus utilisée. Nous pouvons ainsi voir deux groupes se dégager. Le premier concerne une légère majorité des adjectifs qui sont de fréquence moyenne à haute. Ils favorisent tous l'antéposition, que cette préférence soit statistiquement vérifiée ou qu'elle reste à l'état de tendance (*moyen*). Dans le deuxième groupe nous avons trois adjectifs à très basse fréquence pour lesquels nous ne voyons pas réellement de tendance se dessiner. L'alternance chez les premiers est donc plutôt à envisager en se demandant ce qui conditionne le choix de la postposition.

La comparaison avec les adultes montre en outre que la vaste majorité des adjectifs alternant chez les enfants sont également attestés tels quels dans les données globales des adultes (cf. tableau 8.8). Un seul n'apparaît pas dans ce tableau : *géant*. Cet adjectif est produit par les adultes, mais il n'est retrouvé qu'en postposition. Il est donc un peu surprenant de le retrouver en alternance chez les enfants étant donné la préférence générale de ces adjectifs pour l'antéposition chez tous les locuteurs. D'autre part, presque tous les adjectifs alternants chez les enfants relèvent de la classe sémantique de la dimension. Seul *dernier* ne correspond pas à cette classe mais comme nous le verrons ci-dessous, il peut être considéré comme un cas particulier, ne serait-ce que pour sa polysémie. Cette forte prédominance des adjectifs de dimension n'est pas retrouvée chez les adultes qui montrent plus de diversité, notamment avec l'usage de mots marquant leur expressivité comme *bon* par exemple. On remarque cependant que tous les adjectifs de dimension qui alternent chez les adultes sont aussi attestés dans les deux positions chez les enfants. Il semble par conséquent qu'il y a un facteur sémantique très fort qui intervient dans le choix des enfants au sein des alternants chez leurs interlocuteurs : ils ne reprennent que les adjectifs de dimension qui alternent chez les adultes mais tous les adjectifs appartenant à cette classe chez les adultes sont réutilisés dans ces conditions. Il est d'ailleurs intéressant de noter que le seul adjectif qui alterne chez les enfants et pas chez les adultes appartient aussi à la classe de la dimension. On peut se demander si ceci ne montre pas de leur part une forme de généralisation au sein de ce groupe particulier. Autrement dit, les enfants seraient plus enclin à faire alterner tout adjectif dénotant la dimension sur le modèle de ceux qu'ils reproduisent à partir des données de leurs interlocuteurs.

Par ailleurs, nous retrouvons 4 adjectifs qui étaient déjà présents dans la première session. Seul *petit* est alternant dans les deux sessions. Nous avons déjà mentionné ci-dessus que les autres passent de l'antéposition unique à l'alternance, ce qui a contribué à la distinction de deux sous-groupes d'adjectifs et non trois chez les enfants. Ces données montrent aussi que certains adjectifs alternants étaient déjà connus des enfants à la première session. Le fait qu'ils ont un comportement plus diversifié à l'égard du placement de ces adjectifs dans cette session semble ainsi indiquer que leur maîtrise des possibilités d'usage de ces adjectifs s'est affinée puisque qu'ils montrent leur capacité à les produire dans des structures syntaxiques plus variées.

Dans ce qui suit, nous proposons d'étudier en détail les différents adjectifs afin de voir si nous pouvons dégager des causes susceptibles d'expliquer dans quelles conditions les enfants choisissent d'utiliser une position plutôt qu'une autre. Nous commençons par les adjectifs plus rares pour lesquels nous ne pouvons pas déterminer de préférence pour une position puis nous examinons les adjectifs plus fréquents. Notons que chacun de ces adjectifs a fait l'objet d'une analyse à partir des tables de données des enfants et des adultes, ainsi que sur la base de la séquence discursive dans laquelle s'inscrit l'énoncé étudié. Nous avons ainsi la possibilité d'apprécier l'influence potentielle des productions de l'entourage dans le contexte d'énonciation immédiat, ou sur le long terme. Pour des soucis de clarté dans la présentation, nous ne faisons état que des informations qui nous ont paru pertinentes.

**dernier** : Cet adjectif n'apparaît que deux fois dans les données enfantines globales. On le retrouve par contre chez deux enfants, Guillaume et Louise. Autrement dit, l'alternance attestée sur les données générales des enfants n'est retrouvée au niveau individuel chez aucun d'entre eux. Les exemples correspondant aux usages de *dernier* sont les suivants :

- (35) Guillaume et Obs s'apprêtent à faire un jeu de construction - 18 :  
 OBS : ça c'est ce qu'on avait construit **la semaine dernière**.  
 CHI : oui **la semaine dernière**.
- (36) Louise 15, isolé : mais où elle est **ma dernière feuille** là ?

Pour rappel, nous avons vu dans la description des alternants chez les adultes que cet adjectif a deux fonctions sémantiques, l'une correspondant au marquage d'un repère dans le temps et permettant une paraphrase par 'passé', l'autre étant synonyme de 'ultime'. Il semble que la postposition est uniquement compatible avec le sens temporel. L'autre sens est donc nécessairement réservé à l'antéposition mais celle-ci est également susceptible d'être associée à 'passé' (cf. « la dernière fois »). La sémantique de l'adjectif n'est donc pas entièrement décisive dans le choix de la position, même si l'on peut penser qu'elle y contribue. Il semble nécessaire de la coupler avec le type de nom spécifique avec lequel *dernier* est combiné : il est postposé avec des noms comme *semaine*, *année*, *weekend* et antéposé avec des noms comme *fois*, ou des noms permettant l'acceptation de 'ultime'.

Nous retrouvons ici et la différence de sens, et la distinction selon le type de nom employé. En effet, Guillaume emploie *dernier* dans un sens temporel en combinaison avec le nom *semaine*, et Louise avec un nom renvoyant à un objet concret qui la propriété d'être l'ultime exemplaire disponible de sa catégorie. Ces deux choix différents ne semblent pas être liés au hasard lorsque l'on regarde les données de leurs interlocuteurs de façon individuelle :

- Les adultes du groupe de Guillaume emploient cet adjectif à 4 reprises (ant. 1

occ./post. 3 occ.). Nous observons donc une légère préférence pour un usage postposé. D'autre part, comme l'indique l'exemple (35), la production de Guillaume est une reprise immédiate et totale de la séquence de son interlocutrice. Sa propre production a donc certainement été influencée par celle qui précède, mais on peut envisager que cette reprise ait été favorisée par le fait que ce SN particulier correspond chez l'adulte au patron d'emploi de l'adjectif le plus utilisé chez ses interlocuteurs par ailleurs.

- Les interlocuteurs de Louise produisent *dernier* de façon beaucoup plus fréquente et l'on voit une préférence se dessiner plus nettement en faveur de l'antéposition (ant. 11 occ./ post. 3 occ.). L'enfant semble ainsi elle aussi suivre l'exemple du patron dominant employé par son entourage. Notons cependant que contrairement à Guillaume, Louise ne reproduit pas une séquence présente chez ses interlocuteurs puisque nous ne retrouvons pas la combinaison spécifique de *dernier* avec le nom *feuille* dans leurs données. Nous ne voyons pas non plus dans le discours qui précède d'éléments qui permettent de considérer qu'elle a été influencé dans sa production.

À partir de ces emplois, nous pouvons considérer que le placement de *dernier* chez les enfants est très fortement lié aux usages de leurs interlocuteurs, que ce soit par influence directe lors de la séquence discursive, ou par une imprégnation qui paraît plus relever du long terme. Il nous semble par contre plus difficile de statuer sur l'éventuelle connaissance des deux enfants à propos des possibilités d'alternance de l'adjectif. Nous n'avons aucune manifestation directe de leur part puisque chacun ne produit qu'une occurrence. D'autre part, les deux emplois sont très clairement distincts sémantiquement et la position choisie correspond à celle qui lui est le plus fortement associée. Il nous est donc impossible de savoir si les enfants considèrent ces deux types d'usage comme une même forme ayant deux emplois très différents ou deux formes homonymes.

**énorme** : Cet adjectif apparaît à 3 reprises, 1 chez Louise et 2 chez Guillaume. L'emploi de Louise correspond au SN « le gros énorme » que nous avons déjà discuté ci-dessus dans la description des usages adultes. Nous ne revenons donc pas sur les raisons qui nous ont poussée à mettre ce cas de côté. Les occurrences de Guillaume sont présentées dans l'exemple suivant :

- (37) Guillaume regarde un livre - 17 :  
 CHI : oh **une énorme baleine** ! [...]  
 CHI : tu as vu là il y a **une baleine énorme**.

Rappelons que les adultes ne produisent que des séquences où *énorme* est antéposé au nom dans des cas de modification nominale claire (4 occ.). En outre, les interlocuteurs de Guillaume ne produisent pas eux-même cet adjectif, ce qui signifie que nous n'avons en fait aucun exemple nous indiquant quelle pratique ils ont à l'égard du placement de cet

élément particulier. Nous pouvons par conséquent considérer les productions de l'enfant comme des manifestations d'une connaissance autonome. Or, d'après l'exemple en (37), il semblerait que nous ayons affaire à un cas d'alternance par excellence. Aucun élément ne nous permet de distinguer les deux SN : leurs composantes lexicales internes sont identiques et la structure des énoncés indique dans les deux cas un statut rhématique du SN, enfin les deux ordres nous paraissent tout aussi bons. De plus, les deux productions portent sur le même objet et ont lieu au cours de la même séquence discursive à moins de 10 énoncés de distance. Autrement dit, nous ne voyons aucune cause apparente qui pourrait expliquer pourquoi Guillaume a choisi l'antéposition dans un cas, et la postposition dans l'autre. Ceci suggère que Guillaume ne conçoit pas cet adjectif avec une position qui lui serait attitrée et qu'il le place de façon aléatoire.

**géant** : Cet adjectif n'est retrouvé que chez Rayan. Il apparaît 3 fois, dans les SN suivants :

- (38) Rayan explique pourquoi il a un pansement - 18 :  
 CHI : j'ai fait **un grand géant trou** et après il y avait un crabe qui m'a pincé sur la main.
- (39) Rayan et Obs jouent avec la maison des playmobiles® - 18 :  
 OBS : les chiens ils peuvent pas aller jusque là-haut, ils peuvent pas voler.  
 CHI : si on a **le grand géant** allez là haut !
- (40) Rayan ouvre un cadeau - 20 :  
 CHI : **des dinosaures géants** !

Nous avons mentionné ci-dessus que les adultes ne produisent cet adjectif qu'en position post-nominale. Par ailleurs, comme chez Guillaume pour l'adjectif précédent, nous ne retrouvons pas d'occurrences de cet adjectif chez les interlocuteurs de Rayan. Nous voyons donc ici aussi des usages démonstrateurs d'une connaissance autonome de l'enfant. Les exemples en (38) et (39) peuvent être rapprochés dans le fait que la séquence implique dans les deux cas la combinaison de *grand* et de *géant* qui a pour fonction une intensification de la dimension. Par contre, le SN en (39) n'a pas de tête nominale. Nous avons marqué *géant* comme postposé dans notre table de données, mais nous pouvons considérer que la combinaison des deux adjectifs fait office de tête nominale, comme nous l'avons fait pour la séquence analogue « le gros énorme » chez Louise. Nous devons ainsi plutôt comparer les exemples en (38) et (40) pour déterminer ce qui a pu influencer les choix de placements de Rayan.

Ces deux exemples montrent des SN avec des propriétés formelles différentes, dont la plus notoire est que nous avons un cumul de deux adjectifs qui contribuent ensemble à la modification en (38) alors que *géant* est le seul modifieur en (40). La postposition



de l'adjectif chez les adultes nous laisse penser que c'est sa position attitrée en temps normal. Le cas de (40) peut alors être vu comme une manifestation de cette connaissance. En ce qui concerne (38), nous pouvons penser que c'est justement parce que la séquence d'adjectifs est plutôt à envisager comme un tout que *géant* est antéposé au nom. Il nous est impossible de savoir si le placement se fait ainsi parce que *grand* est le premier adjectif de la séquence, ou encore parce que sa haute fréquence générale rend ses informations de placement plus accessibles que celles de *géant*. Quoi qu'il en soit, il paraît clair que l'antéposition de *géant* résulte de sa co-occurrence avec *grand*, et de leur contribution conjointe au sens de la modification du nom.

**moyen :** C'est le dernier adjectif dont la fréquence générale est trop basse pour déterminer une préférence statistique pour une position. On constate cependant une tendance à favoriser l'antéposition puisque nous avons 7 occurrences pré-nominales et 1 post-nominale. Nous avons vu dans la description des données des adultes que leurs usages antéposés et postposés se démarquent entre autres choses par le type de discours dans lequel ils apparaissent : les premiers sont produits dans des situations de dialogue et les autres lors de la lecture d'un livre. La tendance observée chez les enfants indique ainsi une correspondance avec ce que les adultes font en dehors de la lecture.

Cet adjectif est le premier alternant attesté chez les trois enfants. Chez Guillaume et Louise, il n'est retrouvé qu'antéposé au nom (6 occ. totales). Rayan utilise *moyen* à 2 reprises, chacune dans une position différente :

- (41) Rayan fait une construction - 19 :  
CHI : donnez moi **des rouges moyens comme ça**.
- (42) Rayan prend une pièce pour son bonhomme - 20 :  
CHI : **un moyen tout petit ventre**

La séquence en (42) n'est pas conventionnelle, mais nous pouvons attribuer ceci à la co-occurrence de deux adjectifs exprimant des dimensions différentes dont les apports sémantiques sont non compatibles, plutôt qu'à la position de *moyen*. Ce choix paraît conforme à ce que les autres locuteurs font et à nos intuitions de placement. Nous avons un exemple de postposition liée à la présence d'un dépendant post-adjectival en (41). Il s'agit donc là d'un cas où la postposition est en théorie l'unique position disponible d'après la structure du SAdj. Rayan montre par cet usage sa conscience de cette contrainte catégorique et sa capacité à placer correctement l'adjectif en réponse à celle-ci. Notons que nous ne retrouvons pas de cas où *moyen* prend un dépendant dans les données de ces interlocuteurs. On observe en revanche d'autres cas de ce type avec d'autres adjectifs, notamment l'emploi d'une structure analogue avec exactement le même dépendant adjectival dans une production antérieure.

(43) les animaux **sauvages comme ça**

Nous pouvons donc faire l'hypothèse que Rayan a réussi à abstraire une structure plus générale à partir de son expérience, lui permettant de substituer les éléments au sein des paradigmes nominal et adjectival en combinaison avec « comme ça ».

**long** : Cet adjectif est le premier dont le nombre d'occurrences permet de déterminer statistiquement une préférence pour l'antéposition. Il est uniquement attesté chez Louise (ant. 8 occ./ post. 1 occ.).

Nous avons vu chez les adultes que le placement de *long* tend à dépendre de la présence d'un adverbe ou non : l'adjectif seul est plutôt antéposé au nom alors que modifié par un adverbe il est postposé. Louise montre le même type d'usage. Sur l'ensemble de ses productions de *long*, un seul SAdj comprend un adverbe. C'est en outre la seule occurrence en postposition dans ses données (45). Les autres sont uniquement composés de l'adjectif et correspondent tous à un usage antéposé de *long* comme en (44).

(44) Louise joue avec des figurines d'animaux, isolé - 17 :  
CHI : je veux pas des animaux qui a **un long cou** !

(45) Louise joue avec des gommettes en formes d'animaux. Elle n'arrive pas à distinguer l'oie du canard - 19 :  
OBS : et l'oie tu as vu elle a **le cou plus long**.  
CHI : oui c'est **un cou plus long** alors c'est ça l'oie.

Ces exemples semblent bien indiquer que l'adverbe peut être considéré comme ayant un rôle dans le choix de la postposition puisque les autres mots spécifiques impliqués dans les deux SN sont identiques. Notons cependant que la production enfantine en (45) fait suite à un énoncé où son interlocutrice propose une séquence linéaire identique, même si les relations syntaxiques entre le nom et le SAdj dans les deux énoncés ne sont pas les mêmes (attribut de l'objet chez l'adulte *versus* épithète chez l'enfant). Il se peut donc tout autant que la production de Louise résulte d'une influence de l'adultes, aussi bien au niveau de la production d'un SAdj plus élaboré que le simple adjectif, que sur celui de l'agencement linéaire de la séquence.

**gros** : L'adjectif est retrouvé chez les trois enfants. Il est l'un des plus fréquents au niveau général et dans chaque distribution individuelle, et l'on peut voir à chaque fois une préférence pour l'antéposition. On observe que cet adjectif alterne chez deux enfants :

(46) Guillaume et Obs font une construction - 18 :  
CHI : alors il faut deux trucs comme ça.  
CHI : ah non **deux trucs gros**.

- (47) Louise décrit les trous de taupe à Obs - 17 :  
 MOT : et ça fait des trous comment les taupes ?  
 CHI : **des trous grosses grosses grosses grosses grosses grosses grosses.**  
 (ouvre les bras)

Pour rappel, nous avons vu lors de la description des données adultes que *gros* n'est utilisé en postposition qu'une seule fois, dans la séquence « pas de bornes un peu plus grosses » chez les interlocuteurs de Guillaume. Aucun des exemples ci-dessus ne montre de correspondance avec cet usage puisque nous ne retrouvons pas d'adverbe. Celui de Louise en (47) s'en rapproche un peu dans le fait que nous avons un SAdj étendu mais ils ne s'agit pas du tout de la même structure, l'extension consistant en une répétition à sept reprises de l'adjectif dont la fonction est l'intensification de la propriété. On peut envisager la possibilité que cette répétition ait un rôle dans le choix de placement de l'enfant dans la mesure où nous n'observons pas d'alternative antéposée avec une structure analogue. Par ailleurs, de même que pour l'adjectif précédent, nous devons considérer l'éventualité que l'entourage ait aussi influencé la production de Louise. Sa mère produit en effet un SN qui ne diffère que par la forme du modifieur « un trou comment ». Dans cette séquence, elle questionne justement l'enfant à propos d'une propriété qui peut définir les trous de taupes. Il est par conséquent possible que Louise ait substitué l'interrogatif par le modifieur qui lui semblait approprié.

Nous pouvons faire un constat analogue dans la production de Guillaume en (46), à ceci près que la reprise serait influencée par une production qui lui est propre plutôt que par celle d'un interlocuteur. De même que chez Louise, on observe une substitution au niveau du modifieur, qui a lieu suite à un changement d'avis sur le type d'objet qu'il veut utiliser pour sa construction. Notons qu'il est aussi possible d'envisager une autre explication pour cet ordre : bien que la désignation des premiers objets auxquels Guillaume réfère n'est pas claire au niveau linguistique, le support vidéo de la séance indique qu'il remplace deux cubes de taille moyenne par des cubes plus grands. Nous devons ainsi considérer la possibilité que cet ordre manifeste une volonté de mettre en avant la propriété purement dimensionnelle de l'adjectif.

**grand et petit :** Nous réunissons ces adjectifs car l'une des séquences qui nous intéressent ici implique ces deux éléments. Ces adjectifs partagent en outre le fait d'être très fréquents chez tous les enfants et celui de favoriser statistiquement un placement en antéposition. Ils sont retrouvés en position post-nominale dans deux SN, l'un produit par Louise, l'autre par Rayan :

- (48) Louise lit un livre - 17 :  
 OBS : qu'est-ce qu'il y a comme choses dans sa maison ?  
 CHI : il y a ça **une table grande ou petite.**

- (49) Rayan joue avec des playmobiles® - 18 :  
 OBS : on prend quoi comme enfant la petite fille ?  
 CHI : **un garçon grand**, qui est grand.

La production de Louise en (48) montre un cas de coordination d'adjectifs. Il s'agit de l'unique occurrence de ce type de structure chez les enfants. Il n'y a par conséquent pas d'alternative antéposée, avec la coordination de ces deux adjectifs, ou même de seulement l'un d'entre eux avec un autre élément, ce qui laisse penser que la coordination est la cause du placement en postposition de la part de Louise. Les deux adjectifs font également l'objet d'une postposition en raison de la composition du SAdj chez les adultes mais les structures syntaxiques dans lesquelles ils sont instanciés ne sont pas les mêmes. Nous n'avons aucun cas de coordination impliquant l'un ou l'autre de ces mots. L'enfant n'a donc pas eu de modèle concernant le placement de ces unités spécifiques dans une telle structure. En revanche, nous observons d'autres SN impliquant une coordination adjectivale chez les adultes, et notamment chez les interlocuteurs de Louise (ex. (50)). Tous montrent un agencement linéaire du SAdj en postposition. Il nous est donc possible de considérer que Louise répond à cette contrainte suite à des expériences à partir desquelles elle a extrait la structure abstraite d'un SN de type  $N + Adj + coordonnant + Adj$ .

- (50) Louise - 16, OBS : un jeu anglais ou américain

Nous avons déjà mentionné la production de Rayan en (49) lors de la description des données adultes. En effet, nous avons vu que la séquence « le garçon grand » est également produite par son interlocutrice, en reprise de l'énoncé présenté ci-dessus. Bien que l'alternative exacte de cette combinaison n'est pas retrouvée en antéposition, nous observons un certain nombre de cas où l'adjectif est la seule composante du SAdj, et nous pouvons attribuer à Rayan une préférence statistique pour l'antéposition. Étant donné la question de Obs qui précède sa production, nous pouvons nous demander si l'agencement choisi par Rayan répond à la volonté de marquer l'aspect purement dimensionnel de l'adjectif. Toutefois, le fait qu'il se reprend immédiatement en insérant l'adjectif au sein d'une relative semble indiquer que lui-même n'est pas satisfait de la structure qu'il a proposé précédemment.

### 8.2.2.3 Bilan de l'alternance chez les enfants

Les données des enfants concernant l'alternance montrent un comportement général semblable à celui des adultes dans les deux sessions puisque les distributions globales sont non différenciables statistiquement. On constate toutefois une tendance à l'augmentation des adjectifs alternants dans la seconde session. Les données plus qualitatives montrent en revanche que les enfants n'emploient pas l'alternance comme leur entourage. Il apparaît aussi que l'on ne peut pas attribuer la même maîtrise du phénomène à chacun d'entre

eux, en particulier dans la première session.

En effet, Guillaume ne présente aucune donnée nous permettant de considérer qu'il a une quelconque maîtrise des possibilités d'alternance : ses emplois montrent un usage fixe de tous les adjectifs de son paradigme et tous les ordres choisis sont conformes aux préférences des adultes. Louise montre également un usage fixe mais nous avons vu avec l'examen de *beau* qu'il est possible qu'elle ait une certaine conscience des possibilités de placement de l'adjectif. Son emploi est certes non conforme à ce que nous attendons d'après les usages adultes, et sur la base de nos intuitions linguistiques, mais la séquence discursive dans laquelle il apparaît nous permet d'attribuer une cause possible à son choix de placement. Par ailleurs ses autres usages adjectivaux suggèrent qu'elle place habituellement ses adjectifs selon des contraintes analogues à celles des adultes. Rayan est donc finalement le seul chez qui nous pouvons constater un cas réel d'alternance, qui a lieu avec l'utilisation de l'adjectif *petit*. Cependant, bien qu'il montre clairement cette capacité, elle semble très fragile : nous n'avons en fait qu'une seule occurrence démontrant qu'il est apte à faire alterner un adjectif, on peut d'autre part se demander si notre incapacité à déterminer ce qui a poussé Rayan à cette production ne montre pas finalement un placement hasardeux de sa part.

Dans la seconde session, les trois enfants présentent des cas d'alternance claire. Le tableau 8.12 ci-dessous propose un récapitulatif des informations plus qualitatives sur les différents adjectifs montrant de l'alternance.

Adj.	Freq.	Pref.	Alt.Ad.	Alt.groupe	SYN	LEX	SEM	DISC
dernier	2	NoPref	oui	oui (G/L)		x	x	G
énorme	3	NoPref	oui	non				
géant	3	NoPref	non	non	x			
grand	59	Ant.	oui	non	L			
gros	32	Ant.	oui	G oui/L non	L			x
long	9	Ant.	oui	oui	x			x
moyen	8	NoPref	oui	oui	x			
petit	190	Ant.	oui	non	x			
Total	N.A	NoPref=4 Ant.=4	oui=7 non=1	oui=5 non=5	6	1	1	4

TABLE 8.12 – Récapitulatif des adjectifs alternant chez les enfants - Session 2

Les trois premières colonnes nous donnent les informations sur la nature de l'adjectif spécifique, sa fréquence générale et s'il présente une préférence statistique pour une position ou non. Nous pouvons voir, comme chez les adultes que les différents alternants font l'objet d'usages relativement variés, allant d'emplois rares (min. 2 occ.) à une fréquence élevée (max. 190 occ.). On constate également une corrélation entre la préférence pour une position et la fréquence, avec 9 occurrences comme valeur pivot : les adjectifs en-dessous de ce seuil n'ont pas de préférence statistique pour une position, et ceux avec

cette fréquence ou plus favorisent tous l'antéposition au nom. Nous avons vu le même type de caractéristique chez les adultes. Leurs données montrent cependant la présence d'un contre-exemple (cf. *dernier* qui n'a pas de préférence pour une position malgré un usage permettant un calcul statistique), ce qui indique que cette pratique est tendancielle. Les données des enfants ne nous permettent pas de déterminer si cette corrélation est aussi non catégorique chez eux dans la mesure où aucun cas n'y fait exception.

Les deux colonnes suivantes donnent des informations sur la présence de ces adjectifs chez les adultes. Nous indiquons dans un premier temps (Alt. Ad.) si les différents éléments alternent sur l'ensemble de leurs productions afin de savoir si nous avons des données directes permettant d'établir que ces adjectifs sont sujets à l'alternance de façon générale. La colonne suivante (Alt. groupe) concerne plus spécifiquement les interlocuteurs des enfants qui produisent l'adjectif en question dans la position alternative lorsqu'il y a une préférence, ou dans les deux positions quand aucune d'entre elle n'est favorisée. Nous y indiquons si l'adjectif apparaît dans les mêmes dispositions chez les différents locuteurs d'un même groupe pour déterminer si l'on peut considérer à partir de nos données que l'enfant a eu l'expérience directe des différentes positions disponibles pour l'adjectif. Ces deux colonnes ne nous montrent pas tout à fait la même chose. Les données générales des adultes montrent que la vaste majorité de ces adjectifs alternent aussi chez eux. Nous pouvons par conséquent établir que les enfants utilisent les possibilités d'alternance avec des adjectifs qui montrent cette propriété en usage, ce qui suggère qu'ils ont eu l'occasion de les rencontrer dans ces dispositions à un moment donné. L'examen interne à un groupe semble toutefois indiquer que les enfants ne s'appuient pas nécessairement sur les productions de leurs interlocuteurs particuliers dans leurs choix de placement. Nous avons en fait une répartition équivalente entre les cas où les enfants ont un modèle explicite des possibilités d'alternance et ceux où ils n'en ont pas d'après nos données. Ainsi, notre corpus ne permet pas de confirmer systématiquement que les enfants ont bien été confrontés à l'alternance des adjectifs spécifiques qu'ils utilisent eux-même de cette façon.

Enfin, les quatre dernières colonnes indiquent les types de contraintes que nous avons identifiées comme pouvant jouer un rôle dans le choix de position de l'adjectif. De même que chez les adultes, plusieurs facteurs peuvent être envisagés pour un même adjectif. Par ailleurs, lorsque plusieurs enfants produisent un même adjectif, nous avons marqué d'une croix les caractéristiques applicables à tous et l'initiale du prénom de l'enfant lorsque nous observons des comportements propres à l'un d'entre eux. Les colonnes SYN et LEX concernent les contraintes d'ordre formelles. La première indique que le placement de l'adjectif peut se faire en fonction de la structure du SAdj, la seconde selon les unités lexicales avec lesquelles il est combiné. Nous avons vu que les contraintes de ce type sont les plus importantes chez les adultes. Les données enfantines montrent un comportement similaire, voire accentué, concernant les contraintes syntaxiques : elles constituent la cause

d'alternance la plus répandue puisqu'elles sont applicables à presque tous les adjectifs. Ces contraintes n'impliquent pas toujours les mêmes structures syntaxiques : présence d'un adverbe pré-adjectival, d'un dépendant post-adjectival ou coordination/cumul d'adjectifs. Elles ont en revanche toutes en commun le fait de conduire les enfants à produire l'adjectif dans la position alternative à celle qui est la plus utilisée lorsque l'adjectif est seul au sein du SAdj. En ce qui concerne les contraintes d'ordre lexical, les données sont globalement trop peu nombreuses pour que nous puissions voir des patrons se dégager. Nous n'excluons pas la possibilité de leur influence sur le placement des enfants, mais préférons ne marquer que le cas qui correspond à une distinction observée chez les adultes fautes de données supplémentaires.

La colonne SEM indique si l'adjectif présente un changement de sens en fonction de sa position. Dans le tableau, cette contrainte n'est marquée que pour l'adjectif *dernier*. Cette contrainte est donc bien moins présente que dans les données des adultes qui utilisent notamment plus d'adjectifs polysémiques (ex. *propre, sale*). Nous n'avons pas marqué ici les cas où il est possible d'envisager un usage purement dimensionnel de l'adjectif pour deux raisons majeures. Premièrement, le sens de l'adjectif ne change pas réellement entre les deux positions, l'une d'entre elle a juste un sens plus réduit que l'autre. Deuxièmement, nous avons considéré la possibilité d'une interprétation purement dimensionnelle des adjectifs parce que celle-ci a été proposée comme contrainte d'alternance dans divers travaux linguistiques (Wilmet, 1981; Bouillon, 1998; Abeillé et Godard, 1999; Knittel, 2005). Cependant, nous n'avons aucune indication claire que celle-ci est fondée à partir des données d'usage. Une étude que nous avons menée sur certains de ces adjectifs a révélé que cet emploi distinctif de la position n'est pas avéré en corpus (Fox *et al.*, 2010) : par exemple, un adjectif comme *gros* n'est apparemment pas placé selon des distinctions de sens du type « un gros fumeur » *versus* « un fumeur gros » comme cela a pu être proposé, avec l'adjectif qui marque respectivement le fait que la personne fume beaucoup, et le poids de la personne. Les données en corpus montrent que la postposition n'est en fait utilisée que dans les cas d'usage de l'expression figée « le coeur gros ». Des distinctions comme celle ci-dessus sont faites en fonction du contexte et non par le placement. Le corpus étudié ici semble confirmer que cette contrainte joue un rôle mineur dans le placement de l'adjectif puisque nous n'avons aucun cas de ce type chez les adultes. Ainsi, bien que nous ne puissions pas complètement éliminer la possibilité que les enfants y soient sensibles, il nous semble très peu probable qu'ils fassent eux-même ce genre de distinction étant donné que le changement sémantique est très subtil et que leurs usages montrent par ailleurs de grandes ressemblances avec des éléments observés chez les adultes.

La dernière colonne, DISC, nous permet de retracer si les productions enfantines ont pu être influencées par une production antérieure dans la même séquence discursive. Nous observons que cette caractéristique est relativement importante, avec 4 cas où il est possible de retrouver des éléments communs entre ces productions et d'autres qui ont lieu

juste avant. L'étude détaillée des différents adjectifs a montré divers cas de figure :

- la reprise totale du SN, où l'on retrouve toutes les unités lexicales instanciées dans la même structure syntaxique,
- la reprise de la séquence linéaire, où les unités lexicales restent les mêmes mais leur agencement en termes de structure syntaxique n'est pas identique,
- la reprise partielle, qui est ici exemplifiée par deux cas de substitution du modifieur nominal.

Avant de passer à la discussion générale, nous voulons revenir sur le cas de *dernier* pour lequel nous pouvons remettre en question le statut d'alternant chez les enfants. Plusieurs indices nous ont conduit à considérer que ce statut convient à l'adjectif chez les adultes : tous les groupes montrent l'utilisation de *dernier* dans les deux positions, et bien qu'il y ait une distinction de sens qui soit fortement associée à chaque position relative au nom, nous avons dans tous les cas des données indiquant que celle-ci ne peut être vue comme un facteur catégorique de placement. Autrement dit, le sens de l'adjectif n'est pas une information suffisante pour prédire systématiquement le placement de l'adjectif, quel que soit le groupe envisagé. Chez les enfants, rien ne nous permet d'établir un fonctionnement analogue. En effet, cet adjectif ne montre de l'alternance qu'au niveau général : les deux enfants qui en produisent une instance le font chacun dans une position particulière, avec le sens qui lui est préférentiellement associé chez les adultes, et nous avons également vu que leur usage correspond à celui qui est le plus attesté dans les données de leurs interlocuteurs. En d'autres termes, nous n'avons aucun moyen de savoir s'ils sont capables d'utiliser *dernier* avec l'autre acception possible, et quelle position ils choisiraient pour cette dernière.

D'autre part, les tableaux récapitulatifs des adultes et des enfants montrent aussi des propriétés différentes. Chez les adultes, les adjectifs alternants appartiennent à plusieurs classes sémantiques différentes. Nous observons aussi la présence de plusieurs adjectifs polysémiques. Enfin, les contraintes d'ordre sémantique semblent jouer un rôle dans le placement de plusieurs adjectifs, même si les contraintes formelles ont une participation globalement plus importante. Les enfants montrent quant à eux beaucoup plus de cohérence dans leurs usages globaux de l'alternance si l'on met *dernier* de côté : tous les adjectifs relèvent de la dimension, la structure syntaxique a presque systématiquement un rôle potentiel dans leur placement, et aucun autre adjectif ne peut être vu comme ayant une polysémie du type de celle de *dernier*. En d'autres termes, l'adjectif se démarque de tous les autres usages de l'alternance alors qu'ils sont très cohérents entre eux. Ainsi, ni les caractéristiques propres à l'adjectif spécifique, ni les propriétés du paradigme en général ne nous permettent de faire le lien entre *dernier* et les adjectifs alternant par ailleurs chez les enfants. Il nous semble donc plus probable que les enfants ne perçoivent pas cet adjectif comme un alternant.



### 8.3 L'acquisition du placement de l'adjectif : discussion

L'étude des données enfantines et de leur évolution dans le temps en comparaison aux productions des adultes de leur entourage ne nous donnent pas de raisons notoires de rejeter une approche basée sur l'usage dans l'acquisition du placement de l'adjectif. De nombreux points plaident en fait en faveur d'une telle approche : un certain nombre d'entre eux peuvent être vus comme des indicateurs directs, comme par exemple la distribution générale des adjectifs selon leur position, d'autres appuient cette perspective de façon plus indirecte. On peut notamment considérer que le rôle de la syntaxe et la restriction sémantique observés à propos des alternants chez les enfants relèvent du deuxième cas.

#### 8.3.1 Propriétés générales de placement

L'observation des données dans leur ensemble montre des propriétés d'usage très proches entre les enfants et les adultes dès la première session. En termes quantitatifs, les distributions sont particulièrement semblables lorsque l'on considère les types associés à chaque possibilité de placement : quels que soient les locuteurs et la session envisagés, l'alternance est une possibilité très peu utilisée, les adjectifs uniquement postposés constituent la majeure partie des unités lexicales employées, et les antéposés un ensemble relativement peu représenté. En ce qui concerne les occurrences, nous observons un peu plus de variation. Les diverses distributions indiquent une préférence globale pour l'usage de l'antéposition mais les données individuelles montrent que cette préférence est plus ou moins forte (et pas toujours attestée) selon les locuteurs et la session. De même, la part que chaque possibilité de placement représente en termes d'occurrences pour les différents groupes d'adjectifs n'est pas toujours la même. Nous avons cependant pu voir que cette variation est également retrouvée lors de la comparaison des données adultes de notre corpus avec celles du FTB, notamment par des préférences contradictoires au niveau de la répartition générale des occurrences puisque la postposition est largement préférée dans le FTB. Ceci suggère que cet aspect de la distribution des adjectifs selon leur position est sujet à variation de façon plus générale. De ce que nous avons pu constater avec les emplois de Guillaume notamment, elle dépend des unités lexicales spécifiques employées, et de la fréquence à laquelle elles apparaissent. En d'autres termes, nos observations semblent indiquer que la répartition globale en termes d'occurrences n'est pas l'information la plus pertinente pour comprendre le fonctionnement général des adjectifs épithètes à l'égard du placement relatif au nom, et que les enfants ne perçoivent pas cette information autrement. À l'inverse, la répartition des types donnée ci-dessus est retrouvée à travers les différents ensembles de données adultes (et dans le FTB). Il apparaît ainsi que c'est une propriété qui permet de caractériser le fonctionnement typique de l'usage général de l'adjectif épithète. Les enfants montrent par conséquent leur conscience de cette propriété puisque leurs distributions ne sont pas statistiquement différenciables de celles qui sont

observées par ailleurs.

On constate aussi une grande proximité entre les enfants et les adultes en termes plus qualitatifs. Comme nous venons de le voir, les différents locuteurs font usage d'une position unique pour la vaste majorité des adjectifs employés. Cette fixité chez les enfants ne se manifeste pas par une stratégie adoptée pour l'ensemble de la classe. Nous ne voyons pas par exemple l'utilisation généralisée d'une seule des deux positions, ce qui indique qu'ils maîtrisent l'usage des différentes possibilités de placement pour la catégorie adjectivale en général. D'autre part, ils n'attribuent pas aléatoirement une position particulière à un adjectif donné. Leurs choix de placement montrent au contraire que les positions assignées à chaque élément correspondent globalement à celles observées (ou préférées) chez leurs interlocuteurs, ou à ce que nous attendons lorsque l'adjectif n'est pas présent dans les données adultes de notre corpus.

Par ailleurs, nous avons vu à partir des données adultes que les paradigmes associés à l'une et l'autre positions montrent des propriétés d'usage différentes qui permettent de considérer que nous avons deux sous-groupes distincts :

- les adjectifs représentatifs de l'antéposition sont plutôt à voir comme un groupe qui s'apparente aux mots grammaticaux : ils constituent un ensemble relativement restreint de mots plutôt perçus comme des unités particulières. Ils sont fréquents au sein de la même session, et visiblement récurrents puisqu'ils sont globalement retrouvés dans les deux périodes étudiées, et qu'ils sont partagés par les différents groupes de locuteurs. D'autre part, bien qu'ils marquent plutôt une préférence pour l'antéposition, ces adjectifs sont plus enclin à l'alternance que les postposés.
- les adjectifs représentatifs de la postposition ont plutôt des propriétés typiques des mots de classes ouvertes : leur paradigme est plus étendu au sein de la même session, ils sont peu fréquents et on constate globalement un renouvellement du paradigme entre les deux sessions, ainsi qu'un usage propre à chaque groupe, ce qui montre que leur usage est ponctuel. Par ailleurs, cette position est plutôt associée à un fonctionnement général. Elle peut être vue comme la position par défaut de la classe adjectivale et les éléments qui y apparaissent semblent beaucoup plus résistants à l'alternance.

Les enfants montrent qu'il est possible de leur attribuer la conscience de ces deux sous-ensembles dès la première session par plusieurs aspects de leurs usages. Ils présentent des propriétés fréquentielles analogues, avec les antéposés qui sont plus fréquents que les postposés. D'autre part, ils partagent globalement entre eux, et avec leurs interlocuteurs, les adjectifs associés à l'antéposition alors que ceux associés à la postposition sont plutôt propres à un locuteur. Nous avons aussi pu constater que certains adjectifs appartenant à la dernière catégorie semblent être le fruit d'inventions de la part des enfants. Le fait que tous soient post-nominaux quel que soit l'enfant qui le produit paraît confirmer le statut de position par défaut de la postposition, ce qui laisse penser que les enfants ont

une certaine conscience de la classe adjectivale en tant qu'ensemble abstrait. Il n'est en revanche pas sûr que nous puissions considérer que les adjectifs pré-nominaux sont inclus à cette classe.

L'évolution des pratiques des enfants entre les deux sessions indique par ailleurs un développement différent pour les deux sous-groupes d'adjectifs, qui témoigne de la perception de deux types de fonctionnements différents. Le paradigme des antéposés de la seconde session est constitué des adjectifs employés dans cette position lors de la précédente, auxquels s'ajoutent de nouveaux éléments qui s'inscrivent de même que les premiers, intégralement dans le paradigme adulte. Nous avons donc un élargissement en termes quantitatifs qui ne se fait qu'avec des adjectifs connus en antéposition grâce aux pratiques des interlocuteurs. Les données confirment le caractère récurrent des adjectifs associés à la position pré-nominale, mais on peut également voir dans le processus d'élargissement une indication du fait qu'il est nécessaire que les enfants aient été confrontés à ces adjectifs dans cette configuration syntaxique en usage pour qu'ils les utilisent eux-mêmes ainsi. Autrement dit, les enfants semblent apprendre le fonctionnement de chaque adjectif pré-nominal à partir d'usages spécifiques correspondants dans leur entourage. D'autre part, l'acquisition d'un nouveau membre de ce paradigme n'influence en rien le fait d'utiliser des éléments déjà maîtrisés puisqu'ils co-apparaissent dans la même session. On peut alors penser que les différents membres du paradigme des antéposés ne sont pas nécessairement perçus comme substituables entre eux.

Le paradigme des postposés de la deuxième session ne comprend qu'un ensemble réduit d'adjectifs déjà instanciés dans la précédente. La plupart sont nouveaux et ils n'apparaissent pas toujours chez les adultes. On constate en outre une certaine stabilité dans la taille du paradigme. Ainsi, la différence de pratiques entre les deux sessions montre que ce paradigme s'est étendu à travers la diversification mais ceci n'a apparemment pas d'incidence sur l'utilisation de la postposition en termes quantitatifs. Les données des adjectifs en position post-nominale confirment le caractère ponctuel de leur emploi. Par ailleurs, la non-correspondance systématique des différents ensembles d'unités lexicales utilisées entre les deux sessions, et entre les locuteurs, suggère que les adjectifs employés en postposition par les enfants ne résultent pas systématiquement d'une confrontation directe avec l'unité particulière dans ce type de structure en usage. En d'autres termes, il semble que les enfants placent ces adjectifs selon un fonctionnement qu'ils maîtrisent plus généralement à partir de ce qu'ils ont pu observer pour d'autres mots analogues dans les pratiques de leur entourage. De plus, il apparaît que l'acquisition d'un nouvel adjectif de ce paradigme réduit les chances d'utilisation d'un adjectif déjà maîtrisé dans la mesure où ils ne co-existent pas tous dans la même session. Il semble ainsi que les différents membres du paradigme des postposés sont envisagés comme interchangeable, et donc comme ayant un comportement similaire.

### 8.3.2 Propriétés d'usage de l'alternance

En ce qui concerne les adjectifs alternants plus spécifiquement, les données de la première session ne permettent pas de considérer que les enfants maîtrisent le phénomène. Alors que tous les adultes présentent des exemples d'alternance, un seul des trois enfants montre clairement qu'il a une certaine conscience du fait qu'il est possible de placer un adjectif donné dans les deux positions. Sa capacité à employer l'alternance paraît en outre très fragile, notamment par sa rareté et la difficulté que nous avons à lui attribuer une raison. Nous observons en revanche un changement dans le comportement des enfants à l'égard de l'alternance dans la seconde session. En particulier, tous montrent au minimum un exemple d'adjectif qui apparaît dans les deux positions. On peut ainsi considérer qu'ils ont tous une certaine maîtrise du phénomène dans la seconde session. Cette évolution nous semble être un nouvel indicateur du fait que le développement de la connaissance des enfants à l'égard du placement de l'adjectif se fait sur la base de ce qu'ils perçoivent à partir des usages de leurs interlocuteurs : dans un premier temps, leurs emplois correspondent quasi exclusivement à la pratique largement dominante chez les adultes, à savoir un placement fixe de chaque adjectif. Les possibilités d'alternance, qui sont plus rarement rencontrées, ne sont utilisées que plus tardivement dans le développement des enfants. Ils commencent d'abord par reproduire les usages les plus notoires de leurs interlocuteurs et ils acquièrent au fur et à mesure de leur expérience grandissante les possibilités d'alternance par l'affinement de leur perception des propriétés de placement des différents adjectifs.

#### 8.3.2.1 L'apport de l'expérience sur le long terme

De même que ce qui a été vu à propos du placement des adjectifs en général, nous observons un grand nombre de points communs entre les usages de l'alternance chez les enfants et ceux des adultes, qui montrent que l'on peut attribuer à l'usage un rôle très important dans le phénomène de placement de l'épithète. D'abord, tous les adjectifs alternants chez les enfants sont attestés chez les adultes. Ils sont pour la plupart également retrouvés dans les deux positions sur l'ensemble de leurs données. Cela signifie que nous avons une illustration directe du fait que ces adjectifs sont susceptibles d'alterner dans une variante d'usage de type Langage adressé à l'enfant (Snow et Ferguson, 1977; Khomsi, 1982). Par ailleurs, nous avons effectué une recherche pour ces adjectifs dans les données dont nous disposons à propos d'autres corpus. Tous ceux qui y apparaissent présentent aussi de l'alternance : tous sont présents dans le FTB, un seul (*géant*) est absent du corpus de Wilmet (1981), et deux (*géant* et *moyen*) de celui de Forsgren (1978). Ces adjectifs sont ainsi pour la plupart attestés en alternance dans des corpus de nature différente, ce qui porte à croire non seulement qu'ils sont couramment employés, mais aussi qu'ils sont particulièrement propices au phénomène indépendamment du genre de discours

étudié. Nous avons vu que la moitié des cas d'alternance chez les enfants ne voient pas de correspondance dans les productions de leurs interlocuteurs particuliers. Cependant, les éléments que nous venons de présenter suggèrent que l'on peut considérer que les enfants ont certainement eu l'occasion de rencontrer l'ensemble des adjectifs qu'ils utilisent eux-même en alternance dans ces dispositions chez leurs interlocuteurs. En d'autres termes, bien que nous n'en ayons pas la preuve systématique, il est probable que les enfants ont une expérience personnelle des possibilités de placement des adjectifs particuliers qu'ils emploient eux-même en alternance.

### 8.3.2.2 L'influence de l'usage en discours

Nous avons constaté que certaines des productions enfantines relevant du phénomène de l'alternance font suite à des énoncés où l'on voit des ressemblances formelles plus ou moins importantes, de nature lexicale et/ou syntaxique. L'importance de ces observations sur l'ensemble des données d'alternance nous a conduit à considérer que la précédence d'une construction présentant des points communs avec le SN de l'enfant peut l'avoir influencé dans son choix. Cela signifie que l'on présuppose que les enfants sont sensibles à la formes des énoncés produits en amont et qu'ils s'en servent comme support dans leurs propres productions. Dans notre corpus, nous pouvons voir la production de la séquence « une coccinelle belle » dans la première session comme un élément en faveur d'une telle présupposition. En effet, elle apparaît dans une séquence discursive où Louise adopte manifestement une stratégie qui consiste à systématiquement ajouter un élément après le nom. De façon intéressante, cette stratégie conduit l'enfant à aller à l'encontre de l'antéposition unique attestée chez les adultes alors que leurs occurrences sont suffisamment fréquentes pour assigner statistiquement une préférence pour la position, et que l'ordre résultant de la séquence n'est pas très heureux. Cette non correspondance entre la production de Louise et la préférence très nette chez les adultes semble indiquer que l'influence de ses autres productions en situation immédiate joue un rôle plus important que sa connaissance sur le long terme puisque la première l'emporte visiblement lors de la production de la séquence en question.

D'autre part, de nombreux travaux dans diverses approches basées sur l'usage ont également constaté que l'influence du discours environnant sur la forme des énoncés est un phénomène largement observé en général (voir par exemple Pickering et Garrod (2004); Jaeger et Snider (2008)), mais aussi et surtout en acquisition du langage. On peut voir chez les enfants différentes manifestations du type d'impact que peut avoir une production antérieure, allant de l'imitation (ou reprise totale) : reproduction des mêmes unités lexicales dans la même structure syntaxique, à un amorçage (*priming*) dit syntaxique : la structure est reproduite indépendamment de la nature spécifique des mots employés (Bloom *et al.*, 1974; Snow, 1981; Hoff-Ginsberg et Shatz, 1982; Peters, 1987; Tomasello *et al.*, 1993; Hoff et Naigles, 2002; Huttenlocher *et al.*, 2004). Ces études montrent aussi

que les enfants font une sélection dans les productions qu'ils reprennent. L'idée généralement défendue est que si le modèle est trop simple, c'est-à-dire s'il est dans le champ de ce que les enfants maîtrisent déjà, il n'est pas considéré comme intéressant et les enfants ne s'en appuient pas. Il en va de même si le modèle est trop complexe, parce qu'il est cette fois au-delà de leur champ de compréhension. Il apparaît donc que les enfants ne reprennent que (des éléments) des séquences ou structures qui s'inscrivent dans le champ de leur compréhension (Piaget, 1937) mais pas suffisamment maîtrisées pour qu'ils les utilisent spontanément. Autrement dit, l'influence du discours semble jouer un rôle particulier lorsque les enfants se trouvent, pour un phénomène donné, dans ce que Vygotsky (1978) appelle la *Zone proximale de développement* qu'il définit comme la zone qui correspond à la différence entre ce que l'enfant peut réaliser seul et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un adulte ou d'une autre enfant plus avancé dans son développement. Ceci s'explique par le fait que les différents types de reprises ont un rôle facilitateur dans l'acquisition. L'imitation (ou reprise totale) permet notamment aux enfants d'isoler un segment à partir de la chaîne sonore continue et de manier une séquence plus petite pour sa décomposition et son analyse (Peters, 1985). La reprise partielle permet quand à elle une opération combinatoire simplifiée puisque les enfants n'ont qu'à changer ce qui ne correspond pas à ce qu'ils cherchent à exprimer. Autrement dit, ce type de reprise leur donne la possibilité de minimiser à partir d'un patron directement accessible le nombre d'opérations nécessaires pour la production de nouvelles séquences complexes (Veneziano, 1997; Chater, 1999; Lieven *et al.*, 2003; Bod, 2009). Enfin, d'après un certain nombre de ces travaux (Bloom *et al.*, 1974; Peters, 1987; Savage *et al.*, 2003), les différents types de manifestations (imitation, amorçage lexical ou syntaxique...) sont un indicateur du degré de développement de la maîtrise que les enfants ont du phénomène. Plus la reprise présente des caractéristiques spécifiques proches de la production précédente, plus l'enfant montre qu'il a besoin de s'appuyer sur le modèle, et donc, que sa maîtrise est fragile. Inversement, plus les propriétés de ressemblance sont abstraites, plus l'enfant montre son indépendance, et donc une maîtrise plus solide.

En ce qui concerne la question de l'alternance de l'adjectif, nous avons vu ci-dessus que l'on peut attribuer une influence de ce qui précède à une portion importante des cas rencontrés (un peu moins de la moitié). Il semble donc que les enfants ne sont pas encore capables d'utiliser spontanément un ordre dont ils n'ont pas l'habitude pour un adjectif donné. D'après la brève synthèse que nous venons de faire, nous pouvons considérer que ceci témoigne une maîtrise relativement fragile du phénomène, y compris dans la seconde session. D'autre part, les données spécifiques montrent que tous les adjectifs ne sont pas concernés par cette correspondance en discours. En revanche, tous les adjectifs impliqués montrent l'usage de l'alternative à la position normalement préférée uniquement dans des cas où l'on peut attribuer une influence de ce qui précède. Autrement dit, les enfants ne vont à l'encontre de leurs préférences pour ces adjectifs que lorsqu'ils ont un modèle leur

rappelant que cette option de placement est possible. En outre, les reprises des enfants ne manifestent pas toujours le même degré de ressemblance avec leur modèle. Chaque manifestation correspond à l'usage d'un adjectif particulier : *dernier* est employé en imitation chez Guillaume, la postposition de *long* montre une correspondance lexicale avec le modèle mais la structure est différente, *gros* est substitué à un autre modifieur en postposition, et la séquence « coccinelle belle » peut être considérée comme résultant d'une forme d'amorçage syntaxique. Nous avons donc un panel de types de reprises qui s'inscrivent sur une sorte de continuum entre une influence très forte et une influence plus abstraite, qui semble indiquer que les enfants ne s'appuient pas toujours de la même façon sur les productions antérieures. Dans la mesure où chacune est reliée à un adjectif qui lui est propre, et que tous les adjectifs ne sont pas sujet à une influence, on peut se demander si ces diverses manifestations ne montrent pas que les enfants ont des degrés de connaissance différents des possibilités d'alternance selon les adjectifs spécifiques qu'ils emploient.

### 8.3.3 Propriétés linguistiques des alternants

#### 8.3.3.1 Les contraintes en jeu dans l'alternance

Concernant les caractéristiques linguistiques des circonstances dans lesquelles les adjectifs alternent, les données globales montrent que les contraintes qui interviennent le plus dans le choix de placement sont d'ordre formel. On observe cependant une différence assez notoire entre les adultes et les enfants. Chez les adultes, bien que les contraintes formelles soient dominantes, nous avons également un nombre non négligeable de cas d'alternance où la sémantique est impliquée. De plus, la nature des contraintes formelles varient : syntaxe, spécificités lexicales de l'adjectif, et des éléments avec lesquels il est combiné, morphologie, et l'on observe aussi que certaines d'entre elles peuvent participer conjointement au choix de placement de l'adjectif. C'est par exemple ce que nous avons pu constater à propos de *long*, dont la position semble être déterminée en fonction de la présence ou non d'un adverbe, mais aussi selon la forme adverbiale spécifique employée.

La dominance des contraintes formelles est retrouvée chez les enfants. On peut même voir qu'elle est très accentuée par rapport aux adultes puisque tous les cas d'alternance peuvent relever de ce type de contraintes. D'un autre côté, un seul des adjectifs qui alterne dans leurs données est polysémique (*dernier*), et nous avons vu qu'il est plus probable que les enfants le perçoivent comme deux homonymes plutôt qu'une forme unique avec des sens et placements différents. D'autre part, même parmi les contraintes formelles, les enfants ne montrent pas la diversité attestée chez les adultes puisqu'elles ne relèvent que de la syntaxe : les adjectifs qui alternent ne sont pas instanciés dans les mêmes structures en antéposition et en postposition, le SAdj étant plus complexe lorsque l'ordre correspond à l'alternative de ce qui est préféré ou attesté chez les adultes. En d'autres termes, les enfants montrent des similarités avec les adultes dans le type des contraintes

qui les conduisent à employer les deux possibilités de placement de l'adjectif. Mais on voit surtout une sélectivité de leur part dans la mesure où l'ensemble de leurs placements ne sont finalement régis que par des contraintes linguistiques formelles : la plupart des adjectifs qu'ils emploient sont placés dans une position fixe selon la nature spécifique de l'unité lexicale, et les alternants prennent des positions différentes en fonction de la structure du SAdj.

Par ces usages, les enfants montrent qu'ils ne répondent qu'aux contraintes les plus manifestes chez les adultes. D'abord, nous avons vu que la pratique unique des enfants à l'égard de l'alternance correspond à celle qui est dominante chez les adultes d'un point de vue quantitatif. Ensuite, les contraintes formelles et fonctionnelles se différencient aussi plus qualitativement en termes de perception. Les premières sont en effet directement observables à partir de la chaîne sonore. Par exemple, lorsque la structure syntaxique entre en jeu dans la linéarisation, les enfants peuvent percevoir que le SAdj étendu implique plusieurs mots, alors que le SAdj simple n'en comporte qu'un. Les secondes font par contre plutôt l'objet d'une interprétation interne sur la base d'inférences en fonction de la forme adjectivale employée et du contexte d'énonciation : il s'agit de déterminer le sens le plus approprié parmi différentes alternatives pour une forme donnée d'après la situation de communication. On peut ainsi penser que les contraintes d'ordre formel demandent un effort cognitif moins important que celles d'ordre fonctionnel. Ceci peut expliquer, que les contraintes formelles sont plus fréquentes que les autres chez les adultes, mais aussi que ce soient les premières attestées chez les enfants.

Par ailleurs, il apparaît que la syntaxe suffit à rendre compte des cas d'alternance chez les enfants sans que nous ayons nécessairement besoin d'invoquer l'intervention d'autres types de règles puisque nous observons à chaque fois que la structure diffère selon la position de l'adjectif concerné. Cependant, les données individuelles des différents enfants pour chaque adjectif montrent que nous avons à chaque fois une occurrence unique dans la position à laquelle le SAdj complexe est associé. De plus, la structure du SAdj en question n'est attestée que dans ce cas précis. Par exemple, Rayan n'emploie la postposition qu'une seule fois avec l'adjectif *moyen*, dans la séquence « moyen comme ça », mais c'est aussi l'unique cas d'alternance observé avec une structure impliquant un dépendant post-adjectival sur les données globales. Nous pouvons ainsi faire deux hypothèses sur le fonctionnement de l'alternance :

- soit les enfants ne sont capables de faire alterner les différents adjectifs que lorsqu'ils se trouvent dans le contexte linguistique spécifique dans lequel nous le trouvons : *moyen + comme ça*,
- soit ils ne répondent qu'à la contrainte syntaxique dans une forme plus abstraite : *moyen + dépendant post-adjectival* ou *Adjectif + dépendant post-adjectival*

Bien que les données individuelles ne nous permettent pas de trancher, il nous semble que le fait que la syntaxe joue un rôle de façon transversale sur l'ensemble des données de



l'alternance plaide en faveur d'une sensibilité particulière à la structure syntaxique plus généralement. Quoi qu'il en soit, dans les deux cas, nous n'avons pas la possibilité d'attribuer aux enfants la capacité à prendre en compte l'interaction de plusieurs contraintes de nature linguistique comme nous avons pu l'observer chez les adultes (cf. l'exemple de *long* mentionné ci-dessus).

### 8.3.3.2 La nature des adjectifs qui alternent

L'autre caractéristique linguistique notoire que nous avons pu observer à propos des adjectifs alternant dans les données enfantines est celle des unités lexicales spécifiques concernées. Tous les adjectifs montrant au minimum une occurrence dans les deux positions chez un même enfant relèvent de la classe sémantique de la dimension. Il y a donc un facteur sémantique très fort qui n'intervient pas de la même façon chez les adultes. Cette relation entre l'alternance et les adjectifs de dimension semble en outre être plutôt bi-univoque. Les enfants produisent en effet 8 adjectifs de dimension en tout, parmi lesquels 7 montrent de l'alternance. Le seul qui n'apparaît pas dans ces dispositions est *court*, qui est retrouvé à 2 reprises chez Louise en postposition, et combiné à chaque fois avec un adverbe (ex.(51)). Les deux occurrences ont donc la même structure. De plus, nous n'avons aucun cas où l'adjectif est la seule composante du SAdj, nous ne savons donc pas comment Louise se comporte avec l'adjectif seul, notamment si elle le place dans la même position.

- (51) a. des cheveux trop courts  
b. un cochon tout court

Par ailleurs, nous avons vu qu'un des adjectifs alternant chez les enfants est retrouvé chez les adultes mais seulement en postposition (*géant*). Il n'apparaît pas non plus dans les corpus de Forsgren (1978); Wilmet (1981), à la différence des autres alternants des enfants, ce qui suggère que cet adjectif n'est pas aussi courant ou propice à l'alternance que les autres. Nous n'avons donc pas la même assurance que les enfants aient pu rencontrer cet adjectif dans les deux positions. Rayan, par son emploi de l'antéposition avec *géant*, semble ainsi montrer que l'appartenance de l'adjectif à la classe de la dimension donne plus de souplesse quant à ses possibilités de placement. D'après l'ensemble de ces données, nous pouvons faire l'hypothèse que les enfants n'ont conscience de l'alternance que pour cette classe particulière mais qu'elle leur permet d'envisager cette possibilité sur l'ensemble de la classe. Autrement dit, les données suggèrent que les enfants ont une maîtrise abstraite de l'alternance dans le fait qu'elle est attestée sur une classe lexicale dans son ensemble, à savoir celle de la dimension. Elle est par contre trop spécifique pour que l'on puisse l'attribuer à la classe adjectivale dans son ensemble. Il apparaît ainsi que les enfants ont une maîtrise partielle de l'alternance pour cet aspect aussi.

De même que les contraintes formelles, la restriction sémantique observée chez les enfants trouve ses fondements dans la distribution des adultes. Les adjectifs de dimension correspondent en effet à la classe la plus représentée en termes d'occurrences, que ce soit chez les adultes (environ 40% de leur distribution générale) ou chez les enfants (plus de 50%). Ceci est notamment dû à l'usage massif de *petit* qui représente environ un tiers des données chez les adultes et les enfants, mais cette classe a également pour membre des adjectifs tels que *grand* et *gros*, qui sont aussi beaucoup plus fréquents que la plupart des autres membres. Les enfants ont donc eu l'occasion d'en faire l'expérience un grand nombre de fois et l'on peut penser que leur connaissance et leur maîtrise de ces adjectifs est particulièrement avancée comparativement à d'autres classes.

Chez les adultes, l'importance de la part de ces éléments est encore plus marquée au sein des alternants par rapport à leur distribution générale : les adjectifs de dimension représentent en fait presque toute la distribution avec 85% des occurrences. Par ailleurs, nous avons mentionné ci-dessus qu'ils utilisent l'alternance avec des adjectifs appartenant à d'autres classes lexicales. En termes de types, les adjectifs de dimension constituent un peu plus du tiers de la distribution totale avec 6 unités sur un total de 15. Leur part est donc relativement conséquente sur l'ensemble, mais on peut surtout voir la dominance de ces adjectifs en comparaison aux différentes classes lexicales attestées individuellement. Nous en avons identifié 5 parmi les alternants. La classe de la dimension, avec ses 6 membres, a un paradigme au minimum deux fois plus important que n'importe quelle autre classe. D'autre part, bien que la relation entre alternance et appartenance à la classe de la dimension n'est pas aussi marquée que la bi-univocité observée chez les enfants, nous voyons que ces adjectifs sont globalement plutôt favorables au phénomène de l'alternance. L'ensemble de la classe comporte 12 membres chez les adultes. Parmi ceux-ci, la moitié sont des alternants, 4 autres sont uniquement antéposés et 2 postposés. Les adjectifs rencontrés dans les deux positions sont donc majoritaires au sein de la classe. De plus, nous avons vu ci-dessus que le sous-groupe des antéposés est dans son ensemble plus enclin à changer de position. Nous pouvons ainsi envisager les 4 adjectifs uniquement pré-nominaux comme des candidats potentiels à l'alternance, ce qui signifie que la vaste majorité des adjectifs de dimensions chez les adultes sont en fait possiblement concernés par le phénomène.

Tous ces éléments concernant l'usage des adjectifs de dimension montrent de même que ce que nous avons pu voir à propos des contraintes en jeu dans l'alternance, que les enfants semblent restreindre leurs emplois de l'alternance aux adjectifs appartenant à la classe la plus présente dans les usages de leurs interlocuteurs. En outre, ces caractéristiques linguistiques présentent également des points communs avec les précédentes par le fait que l'on peut attribuer une saillance particulière des adjectifs de dimension en termes de perception. Celle-ci ne repose en revanche pas sur le même type d'information. Dans le cas des contraintes impliquées dans l'alternance, nous avons vu que celles d'ordre formel

présentent un avantage sur celles d'ordre fonctionnel parce qu'elles fournissent des indices directs au niveau linguistique sur lesquels les enfants peuvent s'appuyer. Ici, nous nous plaçons dans le domaine de la sémantique lexicale, il s'agit donc plutôt du type de concept exprimé par les adjectifs de dimension. La saillance de ces adjectifs repose donc plutôt sur la façon dont on perçoit la propriété même si ceci peut également avoir une incidence sur le comportement linguistique de ces éléments (ou du moins y être relié). Il est intéressant de noter que les adjectifs de dimension ont déjà été identifiés à plusieurs reprises comme l'une des classes lexicales qui apparaît en premier chez les enfants au sein de la catégorie adjectivale (Bartlett, 1976; Sera et Smith, 1987; Mintz et Gleitman, 2002; Blackwell, 2005; Kilani-Schoch et Xanthos, 2012; Tribushinina, 2012). Il apparaît par conséquent que la sensibilité particulière à cette classe n'est pas propre au phénomène que nous étudions ici, ce qui suggère que la dimension présente des caractéristiques qui la rende spécialement favorable pour les premiers usages des différents phénomènes liés à la catégorie adjectivale de façon plus générale. Nous reviendrons plus en détail sur les spécificités de cette classe lorsque nous traiterons les adjectifs de façon plus générale, notamment à propos des possibilités pour que les enfants arrivent à une connaissance plus globale de l'alternance, et ne présentons ici que brièvement les propriétés principales qui jouent un rôle dans la saillance de la dimension d'après les auteurs sus-cités.

Cette classe notionnelle présente deux caractéristiques perceptives principales qui participent conjointement à faciliter l'accès et la maîtrise des items lexicaux associés à la sémantique de la dimension. La première est que la dimension fait partie, dans son sens premier, des propriétés directement accessibles en termes de perception sensorielle par opposition aux adjectifs dénotant des propriétés abstraites (Gasser et Smith, 1998). Deuxièmement, la dimension est un concept scalaire dont les deux extrêmes peuvent être vu comme en opposition (ou antonymes), avec l'un qui marque une valeur augmentative (ou positive) et l'autre une valeur diminutive (ou négative) quel que soit le point de référence. Or, l'existence de cette paire d'antonymes et les usages qui sont associés à l'une ou l'autre de ses composantes semblent favoriser une acquisition précoce de ces adjectifs (Landau et Gleitman, 1985; Clark, 1988, 1990; Justeson et Katz, 1991). D'autre part, le fait que nous ayons affaire à une classe dont les membres s'inscrivent sur une échelle scalaire (par exemple +/- taille) pourrait contribuer à faciliter leur maîtrise (Landau et Gleitman, 1985; Tribushinina, 2008). Notamment, ceci permettrait de faire plus facilement le lien entre les différents adjectifs, et donc à généraliser une connaissance sur l'ensemble de la classe, dans la mesure où le domaine conceptuel dont ils relèvent est continu. En contraste, d'autres concepts comme la couleur sont plutôt de nature nominale et nécessite un apprentissage plutôt selon une méthode dite « de force brute », c'est-à-dire par un processus plus énumératif. Ce dernier point pourrait notamment expliquer le rapport de bi-univocité entre alternance et appartenance à la classe de la dimension chez les enfants qui nous a conduit à faire l'hypothèse qu'ils ont conscience du phénomène sur l'ensemble

de façon plus abstraite, plutôt que sur chacun de ses membres individuellement.

## 8.4 Conclusion

Dans l'introduction de ce chapitre, nous avons proposé d'examiner les données des enfants en comparaison avec celles de leurs interlocuteurs plus experts afin de déterminer si ces dernières sont suffisantes pour rendre compte des pratiques des enfants, et de leur évolution dans le temps. Les analyses et interprétations que nous avons présentées ci-dessus indiquent que nous pouvons répondre par l'affirmative : les usages des adultes nous permettent tout à fait d'expliquer les pratiques des enfants puisque les emplois de ces derniers sont intégralement prédictibles à partir de ceux des adultes. En revanche, si les usages enfantins s'inscrivent intégralement dans le champ de ceux des adultes, on constate que cette correspondance ne couvre pas tout ce que l'on observe chez les adultes, elle ne concerne qu'une sous-partie de leurs données. D'autre part, la partie des données adultes couverte par les usages enfantins ne paraît pas être le fruit du hasard. Il apparaît les enfants perçoivent les données adultes par le biais de certaines de leurs propriétés, qui rendent certaines d'entre elles plus saillantes comparées aux autres, conduisant à une certaine sélection cohérente dans leurs productions.

Plusieurs éléments montrent que l'un des critères majeurs dans cette sélection est d'ordre fréquentiel. Les enfants commencent systématiquement par reprendre le (ou l'un des) patron(s) d'usage dominant(s) chez les adultes et n'en utilisent d'autres que dans un deuxième temps. Ceci indique une sensibilité statistique de leur part qui leur permet d'accéder d'abord à ce qui est le plus quantitativement représenté. L'accès aux caractéristiques plus subtiles des usages adultes ne viennent que dans un second temps, lorsque l'expérience des enfants leur a donné l'occasion d'accumuler plus de données leur permettant de mieux comprendre et d'affiner leur perception des distributions adultes. Ceci est particulièrement visible dans l'évolution générale des pratiques enfantines entre les deux sessions, avec le passage d'un usage presque inexistant des possibilités d'alternance à une utilisation plus importante, et surtout généralisée à travers les différents enfants. Mais on retrouve aussi ce phénomène à d'autres niveaux plus spécifiques dans l'emploi de l'alternance, notamment avec les contraintes utilisées pour le placement des adjectifs : les adjectifs à position fixes ont une position qui correspond à celle qui est uniquement attestée, ou préférée lorsque l'adjectif est aussi présent chez les adultes. Sinon, ils répondent au fonctionnement par défaut de la classe, c'est-à-dire qu'ils sont placés dans la position accueillant le plus d'adjectifs différents. De même, l'alternance n'a lieu qu'avec des adjectifs de dimension, qui sont comme nous l'avons vu les adjectifs dont la part est la plus importante en termes d'occurrences, et les contraintes linguistiques auxquelles les enfants répondent pour l'alternance font également partie des plus utilisées par les adultes.

D'autre part, le choix de placement des enfants répond à deux types de contraintes

qui indiquent qu'ils privilégient les informations linguistiques auxquelles ils ont un accès direct. On peut le voir notamment avec l'influence du discours immédiatement précédent, mais aussi par le fait que les deux positions sont associées à des structures syntaxiques différentes pour un même adjectif. Autrement dit, les enfants placent leurs adjectifs à partir d'indices explicites sur la chaîne sonore, par opposition à des contraintes qui nécessitent un effort d'analyse interne plus important. Par ailleurs, les adjectifs sujets à l'alternance relèvent uniquement de la classe sémantique de la dimension. Ici, les propriétés perceptives ne concernent pas directement les caractéristiques linguistiques des adjectifs et de leur contexte d'occurrence. Il s'agit plutôt de la façon dont le concept dénoté par ces éléments est appréhendé. Nous avons vu que deux éléments principaux permettent de faciliter l'accès de ces adjectifs : la dimension est directement observable et c'est une notion scalaire. Là encore, les enfants ont la possibilité de s'appuyer sur des indices explicites qui semblent favoriser l'emploi d'unités lexicales correspondant au concept.

Les éléments que nous venons de discuter indiquent que les différents critères de sélectivité que nous observons reposent sur des indices directement observables. Nous n'avons par conséquent aucune raison de rejeter une approche basée sur l'usage, ni d'invoquer l'existence d'une devise interne spécifique au langage et l'existence d'une *Grammaire Universelle* comme proposé par Chomsky (1957, 1965). Au contraire, le phénomène de placement de l'adjectif montre que les enfants s'appuient sur des connaissances basées sur leur expérience, et sur des indices qui peuvent être attribués à d'autres domaines d'apprentissage (fréquence, perception de patrons), plutôt que de porter sur des spécificités propres au langage. Par ailleurs, le rôle particulier du critère perceptif dans le phénomène de l'alternance plutôt que sur la question du placement de façon plus générale suggère que les enfants optent pour des stratégies de sélection différentes selon les propriétés d'usage des éléments qu'ils utilisent. Apparemment, lorsque l'usage dominant chez les adultes est très notoire (placement globalement fixe), l'information fréquentielle est suffisante pour que les enfants ne s'appuient que sur cette information. Lorsque nous avons affaire à une caractéristique d'usage moins représentée dans les données générales (possibilité d'alternance, choix de la position alternative par rapport à la position préférée), les informations quantitatives ne paraissent pas suffisantes. Ils s'appuient alors sur d'autres caractéristiques plus qualitatives, mais celles-ci reposent toujours sur des indices directement observables, que ce soit au niveau linguistique ou à un niveau plus ancré dans la connaissance du monde.

En ce qui concerne la connaissance que l'on peut attribuer aux enfants, nous avons vu que le placement général et l'alternance ne montrent pas le même degré de maîtrise que celle attestée chez les adultes, y compris à la fin de nos enregistrements. Il est possible de considérer qu'ils ont conscience du comportement général de la catégorie adjectivale dès la première session puisqu'ils semblent maîtriser le fait que les adjectifs ont plutôt

une position fixe en usage. Ils ont aussi la conscience apparente des deux sous-ensembles d'adjectifs, qui sont chacun associés à une position principale et ont des fonctionnements très différents.

L'acquisition de l'alternance semble nécessiter plus de temps. Les données de la première session ne nous permettent pas du tout de considérer que les enfants maîtrisent le phénomène. Seul un enfant montre qu'il est apte à utiliser les possibilités d'alternance mais cette capacité paraît très fragile. On constate par contre une évolution entre les deux sessions qui indique que les trois enfants ont tous une maîtrise suffisante pour pouvoir faire alterner un adjectif dans la seconde. Les données montrent toutefois que leur maîtrise reste fragile par un certain nombre de points. D'abord, une partie de leurs usages font suite à des énoncés avec lesquels ils présentent des similarités formelles. Il semble ainsi que leur maîtrise ne permet pas aux enfants un usage spontané et indépendant dans tous les cas. Ils ont encore un besoin assez fort d'être en présence d'un modèle qui leur rappelle qu'ils ont plusieurs options de placement possibles. D'autre part, nous avons déjà évoqué la restriction dans le type de contraintes régissant les différents placements, ainsi que celle sur la sémantique des adjectifs impliqués par le phénomène. Nous avons vu dans les deux cas que les enfants montrent par cette sélection qu'ils privilégient les indices explicites pour leur acquisition. On peut par conséquent voir leur difficulté apparente à gérer des informations d'autre nature. Par ailleurs, dans le cas des contraintes, il semblerait qu'ils ne soient pas non plus encore capables de gérer la possibilité que plusieurs d'entre elles participent et interagissent dans le choix de placement.

Pour terminer, nous avons vu que la restriction sémantique semble indiquer que les enfants n'ont pas conscience du fait que l'alternance puisse concerner n'importe quel élément de la catégorie adjectivale. Ainsi, si la présente étude nous a permis de conclure qu'une approche basée sur l'usage est la plus appropriée pour rendre compte du comportement et de l'évolution langagière des enfants à cet égard, nous ne sommes toujours pas en mesure de déterminer si une telle approche permet d'expliquer que les enfants arrivent à terme à la connaissance de l'alternance généralisée sur la catégorie adjectivale dans son ensemble. Notons que nos données posent la question plus générale de la connaissance des enfants à propos de l'existence de la catégorie lexicale telle qu'elle est présentée dans les grammaires, et telle que nous la concevons. On voit en effet des distinctions se dessiner dans leurs comportements, qui sont également retrouvés dans une certaine mesure chez les adultes. Mais à la différence de ces derniers qui présentent des contours plus flous pour chaque groupe, la séparation est très nette chez les enfants. Au sein des adjectifs à position fixe, nous avons vu que l'on peut diviser la catégorie en deux sous-ensembles, chacun associé à une position. Les antéposés constituent un ensemble nombré, c'est-à-dire que chaque adjectif qui en fait partie a pu faire l'objet d'un apprentissage spécifique, notamment celui de leur placement. La postposition est plutôt reliée à un fonctionnement et accueille un ensemble abstrait. Les enfants semblent avoir appris des règles plus géné-

rales et placent un adjectif donné dans cette position en déduisant son appartenance à cet ensemble. Nous n'avons donc aucun élément dans le comportement des enfants qui nous permet de faire le lien entre les deux ensembles. Concernant les adjectifs alternants, nous avons vu qu'ils regroupent un ensemble très cohérent sémantiquement et la relation de bi-univocité entre alternance et appartenance sémantique suggère que l'on doit considérer cet ensemble comme à part comparativement aux groupes mentionnées ci-dessus.

On peut toutefois se demander si l'ensemble des alternants ne constitue pas le groupe qui permettra de faire le lien entre les deux sous-ensembles, même si cela ne semble pas être le cas pour l'instant. Ces adjectifs présentent en effet des propriétés mixtes entre les deux groupes d'adjectifs à position fixe. D'un côté, ils semblent s'apparenter aux adjectifs antéposés sur le plan distributionnel : les adjectifs pour lesquels nous avons un nombre d'occurrences suffisant pour établir une préférence statistique favorisent tous l'antéposition. Nous avons aussi des adjectifs qui sont dans leur majorité plus fréquents que ce que l'on observe en moyenne pour les postposés, dont trois qui sont extrêmement fréquents (*grand*, *gros*, *petit*). Enfin, l'évolution des usages des enfants montre que les adjectifs alternant dans la seconde session qui sont aussi présents dans la première y apparaissent en antéposition. D'un autre côté, ils présentent aussi des propriétés qui les rapprochent des postposés : le seul adjectif de dimension qui fait exception au rapport de bi-univocité entre appartenance sémantique et possibilités de placement dans les données enfantines est uniquement post-nominal. D'autre part, la cohérence sémantique suggère un fonctionnement d'ensemble plutôt associé à la postposition. Ces propriétés mixtes nous conduisent ainsi à envisager l'éventualité que l'alternance même soit un élément permettant la construction de la catégorie abstraite des adjectifs. Il est en effet possible que les alternants permettent justement de faire le lien entre les deux ensembles associés à chacune des positions, par les caractéristiques propres au phénomène : un même adjectif peut être placé dans l'une ou l'autre position et peut donc être inclus dans les deux paradigmes correspondants, mais aussi par les autres propriétés linguistiques et d'usage de l'ensemble avec lequel ils font leur premiers usages de l'alternance.

## Chapitre 9

# La constitution interne du SAdj

Ce chapitre est consacré à l'étude de la constitution interne du SAdj. Nous avons vu dans le chapitre précédent que cet aspect de l'usage des adjectifs épithètes semble avoir un rôle important dans le phénomène de l'alternance de position. La structure du SAdj est l'un des facteurs les plus importants qui contribuent à l'alternance chez les adultes, c'est par ailleurs l'unique contrainte linguistique formelle que nous pouvons dégager de façon sûre chez les enfants : la plupart des adjectifs qui alternent sont impliqués dans des SAdj dont la structure est différente dans chacune de ces positions. Il nous semble par conséquent intéressant d'examiner dans quelles circonstances les enfants produisent des SAdj dont l'adjectif n'est pas l'unique composante, ainsi que l'évolution de leurs pratiques dans le temps afin de voir si nous pouvons dégager des ressemblances entre les deux phénomènes. Il s'agit donc de déterminer si l'on peut voir des caractéristiques semblables dans le type de développement observé concernant leur maîtrise des deux phénomènes. Nous cherchons aussi à établir si l'on trouve des points communs dans les propriétés linguistiques des éléments impliqués. En particulier, l'examen des SAdj étendus nous permettra de voir si l'on observe comme dans le cas de l'alternance une restriction sémantique sur les adjectifs impliqués, et si cette restriction porte sur la même classe lexicale, à savoir la classe de la dimension.

Nous étudions ici la production d'adjectifs combinés avec des adverbes, avec des dépendants qui se placent à leur droite, ainsi que les adjectifs impliqués dans une coordination. Ces trois catégories ont été définies de la façon suivante : les dépendants adjectivaux peuvent avoir deux relations différentes avec l'adjectif, complément (ex. fier de quelqu'un), ou modifieur (ex. tout rouge, fort comme un lion). Nous avons cependant choisi de les différencier ici par leur propriété de placement relatif à l'adjectif dans la mesure où l'agencement du SAdj étendu par rapport au nom est contraint en fonction de l'ordre entre l'adjectif et ses dépendants et non d'après leur fonction de complément ou modifieur (Abeillé et Godard, 1999). Les adverbes (dans lesquels nous incluons le superlatif) sont les seuls modifieurs pré-adjectivaux possibles. Leur présence ne contraint pas *a*



*priori* l'agencement entre le nom et le SAdj.

- (1) a. Guillaume - 1 : un noeud **très serré**  
 b. Louise - 4 : un **très bon** gâteau

Les autres dépendants adjectivaux se placent à la droite de l'adjectif indépendamment de leur nature ou fonction. Leur présence impose systématiquement la postposition même si l'adjectif marque une préférence pour l'antéposition lorsqu'il est seul.

- (2) a. Louise - 3 : un côté **grand comme ça**  
 b. \*un **grand comme ça** côté

Concernant la troisième catégorie, la nature des structures coordonnées est sujet à débat en syntaxe formelle (voir par exemple Sag (2002) pour une revue des problèmes posés par certains types de coordination). Notre choix de placer ces structures dans la section consacrée à la constitution interne du SAdj ne relève cependant pas d'un parti pris de notre part dans ce débat. Notre objectif est simplement de rendre compte du fait que les membres de la coordination forment ensemble un groupe, et que c'est ce groupe qui constitue le dépendant nominal. Par ailleurs, la coordination est envisagée ici dans un sens large. Nous ne prenons pas seulement en compte les structures où un adjectif est mis en lien avec un autre adjectif/modifieur par une conjonction, nous intégrons aussi toute co-occurrence d'adjectifs qui apparaissent dans la même position et qui ont un statut de dépendance équivalent par rapport au nom. Les énumérations et répétitions à valeur intensive sont donc également incluses. Notons d'autre part que les chiffres indiqués pour la coordination correspondent au nombre d'adjectifs impliqués dans ces structures et non au nombre de séquences coordonnées. Par exemple les deux occurrences indiquées pour la coordination dans le groupe des interlocuteurs de Guillaume dans la première session correspondent au SN unique « un grand manteau **rouge et blanc** très chaud ».

## 9.1 La constitution interne du SAdj chez les enfants

Les données enfantines de la première session montrent l'emploi quasi exclusif de SAdj composés uniquement de l'adjectif. Sur les données générales des enfants, seul un cas présente un SAdj plus étendu, ici à l'aide d'un adverbe :

- (3) Louise attribue des bols aux personnages du livre-théâtre de *Boucle d'or et les trois ours* - 1 :  
 CHI : Boucle d'or elle est là alors elle elle a le bol **tout rouge**.

Louise est par conséquent la seule des trois enfants à montrer la capacité à employer une structure adjectivale plus élaborée que le simple adjectif en fonction épithète. Comme

nous l'avons suggéré dans le chapitre précédent à propos de l'unique cas d'alternance chez Rayan, nous pouvons nous demander si cet usage ne montre pas l'une des toutes premières manifestations de l'emploi de SAdj étendus chez l'enfant.

Dans la deuxième session, nous avons beaucoup plus d'exemples chez les enfants où le SAdj n'est pas uniquement constitué d'un adjectif seul, même si cette dernière pratique reste dominante (environ 94% sur leurs données globales). Le tableau 9.1 indique le nombre des occurrences adjectivales qui apparaissent dans les différentes structures correspondant à un SAdj étendu chez chacun des enfants, et les proportions qu'elles représentent sur l'ensemble de leurs productions adjectivales respectives. Il est à noter que les structures qui relèvent de la coordination peuvent impliquer plusieurs adjectifs. Le nombre indiqué ne correspond donc pas nécessairement à celui des SN concernés. Nous rétablissons cette information lors de l'examen détaillé de l'usage de la coordination ci-dessous.

	<b>Guillaume</b>	<b>Louise</b>	<b>Rayan</b>	<b>Total</b>
<b>Adverbe</b>	6	12	11	29
<b>Dépendant-droite</b>	1	1	1	3
<b>Coordination</b>	0	9	0	9
<b>proportions occ.</b>	7/265 2.5%	22/222 10%	12/146 8.2%	41/633 6.5%

TABLE 9.1 – Tableau général des SAdj étendus - Enfants Session 2

Ce tableau montre que les enfants produisent cette fois tous des SAdj étendus. Louise présente en revanche plus de diversité dans les structures qu'elle emploie puisqu'elle est la seule à produire des adjectifs dans les trois types de SAdj différents. Guillaume et Rayan ne produisent pas d'adjectifs impliqués dans une coordination. Nous verrons ci-dessous que les différents types de structures ne sont pas tous retrouvés dans chaque groupe d'adultes non plus, ce qui signifie que nous ne pouvons pas considérer à partir de ce fait que la maîtrise de Louise concernant l'usage de SAdj étendus est plus développée en comparaison aux garçons.

Le dépendant le plus fréquent est l'adverbe chez les trois enfants. Guillaume produit toutefois environ deux fois moins d'adverbes que les deux autres enfants qui montrent de leur côté un nombre d'occurrences équivalent. Tous trois produisent par contre le même nombre de dépendants post-adjectivaux et indiquent de la même façon un emploi ponctuel. Enfin, notons que la présence moindre des adverbes dans la distribution de Guillaume a pour conséquence que les proportions de SAdj étendus sont chez lui significativement moins nombreuses que chez les deux autres enfants (Guillaume *vs* Louise :  $\chi^2=10.1348$ ,  $dof=1$ ,  $p=0.001455$ , Guillaume *vs* Rayan :  $\chi^2=5.4373$ ,  $dof=1$ ,  $p=0.01971$ ). Nous n'observons pas cette différence entre Louise et Rayan malgré l'absence d'adjectifs

impliqués dans des structures coordonnées chez ce dernier (Louise *vs* Rayan :  $\chi^2=0.1325$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.7159$ ). Ceci semble dû au fait que ses productions adjectivales totales sont considérablement moins nombreuses par rapport aux deux autres enfants.

### 9.1.1 L'usage des adverbes pré-adjectivaux

Le tableau 9.2 donne un récapitulatif des adverbes spécifiques employés en modification adjectivale par les différents enfants.

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<b>bien</b>	0	2	0	2
<b>(le) plus</b>	0	1	2	3
<b>tout</b>	6	8	6	20
<b>très</b>	0	0	3	3
<b>trop</b>	0	1	0	1

TABLE 9.2 – Adverbes modifiant un adjectif - Enfants Session 2

Les 29 occurrences adverbiales sont réparties sur 5 types d'adverbes différents. Ceux-ci relèvent tous du degré et expriment une valeur positive sur leur échelle respective. nous retrouvons dans ce tableau l'adverbe *tout* produit par Louise à la première session. Il est de loin le plus fréquent sur les données globales, mais aussi chez Louise et Rayan. C'est aussi l'unique adverbe attesté chez Guillaume. Louise et Rayan produisent quant à eux d'autres adverbes, dont un leur est commun (*plus*). Dans ce qui suit, nous présentons plus en détail les données attestées chez chaque enfant individuellement.

**Guillaume :** Les occurrences de *tout* chez Guillaume sont les suivantes :

- (4)
- a. Guillaume - 16 : les **tout petits** trucs
  - b. Guillaume - 16 : des **tout petits** trucs oranges
  - c. Guillaume - 16 : les **tout petits** trucs oranges
  - d. Guillaume - 16 : un **tout petit** truc vert
  - e. Guillaume - 16 : un **tout petit** truc bleu
  - f. Guillaume - 17 : un **tout petit** truc orange

Ces exemples suggèrent que l'on a en fait plutôt un figement de la séquence « tout petit truc » dans la mesure où tous montrent l'usage de cette séquence. Par ailleurs, tous les SN sauf en (4-a) sont en fait des constructions à modification multiple du type :

*Det + tout petit truc + Adj de couleur*

Enfin, le dernier élément qui paraît dominer à travers ces exemples est l'actualisation par un article indéfini (4/6).

Plus généralement, nous avons 12 cas de combinaisons de *petit* avec *truc*. Cela signifie que la séquence « tout petit truc » est attestée dans la moitié des données de cette combinaison particulière. Les 6 cas restants sont :

- (5)
- a. Guillaume - 17 : des petits trucs jaunes
  - b. Guillaume - 17 : petits trucs
  - c. Guillaume - 17 : les petits trucs bleus
  - d. Guillaume - 17 : les petits trucs bleus
  - e. Guillaume - 17 : un petit truc comme ça
  - f. Guillaume - 20 : un petit truc en haut

La moitié de ces exemples montrent à nouveau l'usage de la structure à modification multiple proposée ci-dessus. Ceci semble confirmer le lien entre « petit truc » et les adjectifs de couleur. En revanche, plutôt que d'envisager un figement total, c'est-à-dire que l'occurrence de toutes ses composantes spécifiques est obligatoire, il paraît plus approprié de considérer que Guillaume produit des instances de la construction :

(*tout*) + *petit truc* + (*adjectif de couleur/SP...*)

Autrement dit, s'il y a un adverbe, *tout* est l'unique candidat, et lui-même n'apparaît que dans ces circonstances. Il est aussi possible d'avoir différents types de modificateurs nominaux à droite de la séquence « petit truc » mais Guillaume utilise préférentiellement un adjectif de couleur.

**Louise :** Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, Louise produit une occurrence d'un SAdj étendu à l'aide d'un adverbe dans la première session. Celle-ci correspond à la séquence « le bol tout rouge ». Un examen détaillé de ses productions a révélé qu'elle emploie trois autres occurrences de l'adjectif *rouge* dans cette session, à chaque fois dans un SAdj épithète dont il constitue l'unique élément. Cet exemple nous permet donc de considérer qu'elle a conscience de la possibilité de combiner *rouge* avec l'adverbe *tout* plutôt que d'envisager l'ensemble comme une forme figée. Cette occurrence unique indique cependant que ce n'est pas une pratique régulière de la part de l'enfant. D'autre part, il nous est impossible d'établir le degré d'abstraction avec lequel Louise conçoit les structures de SAdj étendus : nous ne pouvons pas savoir si elle a conscience des catégories adjectivale et adverbiale dans leur ensemble, ou encore des possibilités combinatoires de l'adjectif de façon plus générale (complémentation, coordination...).

Les occurrences d'adverbes chez Louise dans la deuxième session sont répertoriées dans deux séries d'exemples, la deuxième étant réservée à l'adverbe *tout*.

- (6) a. Louise - 15 et 17 : une maison **bien** solide  
 b. Louise - 15 : des cheveux **trop** courts  
 c. Louise - 19 : un cou **plus** long
- (7) a. Louise - 15 : des **tout** petits bebes  
 b. Louise - 15 : sa **toute** petite brouette  
 c. Louise - 17 : un cochon **tout** court  
 d. Louise - 19 : un cochon d'Inde **tout** noir  
 e. Louise - 19 : les bebes canards **tout** blancs  
 f. Louise - 19 : les coqs **tout** blancs  
 g. Louise - 19 : les bebes canards **tout** blancs  
 h. Louise - 19 : une poule **toute** blanche

L'exemple (6-a) est assez intéressant malgré un faible nombre d'occurrences. Notons déjà que le nom et l'adjectif impliqués dans la séquence avec *bien* ne sont pas attestés dans les exemples avec les autres adverbes. Ensuite, cette séquence est retrouvée à l'identique dans deux séances différentes. Ces occurrences ont lieu lors de la même activité (lecture du livre *Les trois petits cochons*) mais la séquence n'apparaît pas dans le texte du livre, et aucun des interlocuteurs de Louise ne produit de SAdj comportant *bien* ou *solide* dans les séances qui précèdent ou qui correspondent à celles où l'on retrouve les productions de l'enfant. Les deux occurrences de Louise sont par conséquent spontanées et indépendantes par rapport à une éventuelle influence immédiate de l'environnement. Notons par ailleurs que l'adjectif *solide*, de même que *bien*, n'apparaît chez Louise que dans ce contexte. On peut donc se demander si ces deux éléments sont conçues comme deux entités séparées ou une forme unique.

L'exemple (6-b) montre l'unique emploi de l'adverbe *trop*. De même que pour l'exemple décrit ci-dessus, nous n'avons pas de précédent chez les adultes. Ici, l'adverbe est combiné avec un adjectif rencontré par ailleurs dans un autre contexte de modification adverbiale, avec *tout* (7-c). Ce dernier peut cependant être considéré comme un peu particulier. Il s'agit en effet d'un emploi à fonction métalinguistique qui fait suite à une clarification de la part de la mère de Louise :

- (8) Louise joue avec la ferme des playmobiles® - 17 :  
 CHI : c'est le cochon d'Inde .  
 MOT : oh c'est pas vraiment un cochon d'Inde .  
 MOT : un cochon **tout court** .  
 CHI : c'est un cochon **tout court** .

Nous voyons dans cet exemple que Louise fait une confusion entre le cochon et le cochon d'Inde et que sa mère souligne la différence entre les deux animaux en spécifiant le nom *cochon* à l'aide de la séquence « tout court ». Louise reprend alors l'énoncé de sa mère. Il

nous est donc difficile de savoir ce que l'on peut attribuer à ses propres connaissances et pratiques pour ces unités lexicales à partir de cette séquence.

Le dernier exemple de la première série est une occurrence unique et ne permet de tirer aucune conclusion solide pour l'usage de *plus*. Notons toutefois que le nom et l'adjectif impliqués sont différents de ceux dans les autres exemples. Par ailleurs, l'adjectif *long* est l'un des plus fréquents dans les données de Louise (9 occ.). L'examen des différentes unités lexicales rencontrées dans ces usages montre que *long* apparaît principalement dans la séquence « un long cou » (6 occ.). Cela signifie que les trois éléments *un*, *long* et *cou* co-apparaissent dans 7 des 9 usages de *long*. Les deux autres séquences sont « une longue queue » et « tes longs cheveux ». Nous avons donc la quasi-totalité des cas où le SN est introduit par un article indéfini et, même lorsque le nom n'est pas *cou*, il s'agit quand même d'un nom désignant une partie du corps. On peut ainsi envisager que Louise associe fortement l'emploi de *long* à celui d'un SN dont la tête est un nom renvoyant à une partie du corps, avec une instanciation majoritaire à l'aide de la séquence « un long cou ». Rappelons par ailleurs que l'exemple (6-c) est le seul cas où *long* est postposé au nom. Nous avons vu dans le chapitre consacré à l'alternance des adjectifs que la présence de *plus* peut être considérée comme la cause du changement d'ordre observé par rapport aux autres placements de l'adjectif.

La série en (7) donne tous les cas d'emploi avec l'adverbe *tout*. Les deux premiers exemples peuvent être rapprochés de ce que nous avons observé chez Guillaume. Ils ne correspondent pas à la construction spécifique « (tout) petit truc » mais *tout* modifie l'adjectif *petit* dans les deux cas. Ces cas de figures ne constituent cependant pas la majorité des emplois de Louise.

Les 6 autres emplois marquent tous la même structure :  $N + tout + Adj$ , autrement dit une structure où le rapport linéaire entre le nom et l'adjectif est inversé par rapport à ce que l'on observe avec *petit*. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'exemple (7-c) est peut-être à mettre à part dans la mesure où il s'agit de la reprise exacte de la forme proposée par sa mère dans l'énoncé qui précède immédiatement. Dans les 5 exemples restant, l'adjectif impliqué est un adjectif de couleur (principalement *blanc*), ce qui explique la postposition du SAdj. Mais ceci semble par ailleurs indiquer une préférence pour l'emploi de *tout* dans ce type de contexte. Notons que dans tous les exemples correspondant à cette structure, Louise manipule des gommettes représentant des animaux et des formes géométriques. Ceux-ci peuvent être de couleurs différentes, c'est-à-dire qu'il y a par exemple des poules blanches, bleues ou vertes, mais chaque gomme est unie. Il ne s'agit donc pas d'un emploi permettant de distinguer une poule blanche *versus* noire et blanche, par exemple. Par ailleurs, bien qu'une partie des gommettes corresponde à des formes, on constate que les SN des 6 exemples ont pour tête un nom animé qui renvoie à un animal. On peut ainsi penser que le choix de cette structure particulière avec des noms

d'animaux montre une certaine sélectivité de la part de l'enfant. Par conséquent, nous pouvons affiner la structure que nous venons de proposer par la construction suivante :

*N animé+ tout + Adjectif-couleur/dimension*

Sur le plan formel, on peut ajouter que l'adjectif le plus représentatif de cette construction semble être *blanc*. Sur le plan de l'association avec un sens, il apparaît que la construction est utilisée pour la référence à un animal.

Étant donné la dominance de *blanc* dans cette construction, nous avons également examiné ses autres occurrences afin de déterminer le degré d'association entre la construction et l'adjectif. Nous la retrouvons 4 fois sur 12 occurrences de l'adjectif, tous les autres cas sont du type *N + blanc*. Ceci ne permet pas de considérer que c'est la structure préférée de l'adjectif *blanc*. Nous avons en revanche 3 occurrences de « poule blanche », ce qui veut dire que 7 cas sur 12 présentent un nom animé, dont 4 sont avec *poule*. Dans les 5 occurrences restantes nous avons 3 fois le nom *nez*, puis *truc* et *carré*. On peut alors proposer la construction suivante :

*N animé/N concret + (tout) + blanc*

où l'unique candidat potentiel pour la modification adverbiale est *tout* et le nom-tête a tendance à être un animé, catégorie principalement illustrée par l'emploi de *poule*.

Pour finir avec la modification adverbiale chez Louise, les usages observés ne nous permettent pas de considérer qu'il y a une généralisation concernant l'emploi de la modification d'un adjectif par un adverbe étant donné le caractère extrêmement spécifique des constructions associées à chaque adverbe. On note toutefois une caractéristique globalement commune à tous ces cas : l'emploi dominant de l'article indéfini (8/12 occ.).

**Rayan :** Les données concernant la modification adverbiale chez Rayan sont regroupées en trois séries en fonction de la forme de l'adverbe. Nous n'avons aucun recoupement lexical à travers ces séries.

- (9) a. Rayan - 17 : le chat **le plus** normal  
 b. Rayan - 20 : une **plus** grosse piquante qui va venir attaquer

La première série regroupe les usages de la forme *plus*. Aucune de ces deux séquences n'a de précédent chez les adultes. Elles peuvent donc être vues comme des productions spontanées de la part de l'enfant. Le premier cas correspond à l'emploi du superlatif. Il s'agit de l'unique occurrence des unités lexicales *chat*, *normal* et du superlatif chez Rayan. Dans le deuxième exemple, *plus* modifie l'adjectif *gros* qui apparaît 8 fois dans les données totales de Rayan. Contrairement à ce que nous avons observé chez Louise, la présence de l'adverbe n'a pas d'incidence sur la position du SAdj. Toutes les occurrences de *gros* sont antéposés au nom chez Rayan.

- (10) a. Rayan - 16 : un **très** bon basketeur  
 b. Rayan - 17 : **très** bonne idee  
 c. Rayan - 19 : une **très** bonne idee

Les exemples en (10) montrent que l'adverbe *très* n'est employé qu'en tant que modifieur de l'adjectif *bon*. Cet adjectif n'apparaissant que 4 fois, il semblerait que les deux éléments soient étroitement liés. De plus, deux de ces usages peuvent être vus comme des cas de reprises d'éléments offerts par les interlocuteurs des Rayan. On peut donc se demander si Rayan présente une connaissance indépendante de l'adverbe, voire de la combinaison de *très* et *bonne*. Notons toutefois que les deux types de reprises ne relèvent pas des mêmes procédés. Dans le premier cas, il s'agit d'une répétition immédiate et complète du SN de l'adulte :

- (11) Rayan lance les pièces d'un jeu pour les ranger et manque le sac - 16 :  
 OBS : ben tu es pas **un très bon basketeur** hein !  
 CHI : si.  
 CHI : si je suis **un très bon basketeur**.

Le deuxième cas montre plutôt une extension progressive d'un SN initialement produit par Rayan. L'adulte propose la structure avec l'adjectif. L'enfant y insère l'adverbe en maintenant le reste de la construction telle qu'elle est employée par Obs.

- (12) Rayan et Obs se demandent comment améliorer leur construction - 19 :  
 CHI : est ce que tu as **une idée** ?  
 OBS : ouais j'ai **une idée**.  
 CHI : moi aussi j'ai **une idée**.  
 CHI : c'est quoi **comme idée** toi ?  
 (Obs explique ce qu'elle compte faire)  
 OBS : c'est **une bonne idée** ou pas ?  
 CHI : oui.  
 CHI : c'est **une très bonne idée**.

- (13) a. Rayan - 20 : avec un **tout** petit bébé  
 b. Rayan - 20 : un bébé **tout** nu  
 c. Rayan - 20 : un **tout** petit nez comme ça  
 d. Rayan - 20 : un moyen **tout** petit ventre  
 e. Rayan - 20 : les **tout** petits bras  
 f. Rayan - 20 : un **tout** petit point



Enfin, l'exemple (13) donne toutes les occurrences de l'adverbe *tout*. Un exemple correspond à la structure  $N + tout + Adj$  observée chez Louise (13-b). On note cependant quelques différences dans les usages des deux enfants : d'abord, bien que le nom-tête soit aussi un animé, il s'agit cette fois-ci d'un nom renvoyant à un humain et non à un animal. Ensuite, l'adjectif ne renvoie pas ici à une couleur. Enfin, cette structure était la plus représentée chez Louise alors que nous avons seulement un cas observé chez Rayan. La structure majoritaire est ici du type *tout petit + N*, où tous les noms sont différents mais 3 sur 5 renvoient à une partie du corps. On peut donc penser que Rayan favorise son emploi dans le contexte de la modification d'un nom de ce type.

Notons que cette construction est la seule commune aux trois enfants, et elle est en fait majoritaire chez les deux garçons. Dans le cas de Guillaume, il s'agit plutôt d'une séquence figée, « tout petit truc », généralement accompagnée d'un adjectif de couleur et d'un article indéfini. Chez Louise et Rayan, la structure présente moins de spécificités dans la mesure où chacune de leurs occurrences respectives est avec un nom différent. On retrouve cependant la tendance à employer le même type de déterminant. D'autre part, nous venons de voir que Rayan tend à favoriser l'emploi de noms de parties du corps.

Pour résumer cette partie concernant la modification adverbiale, nous avons vu que le paradigme des adverbes employés par les enfants est très restreint. Nous verrons cependant que cette caractéristique ne paraît pas être propre aux enfants dans la mesure où les adultes présentent également des paradigmes avec un nombre relativement faible d'adverbes, même s'ils sont un peu plus fournis.

Le seul adverbe partagé par les trois enfants est *tout*. C'est également le mode de modification adverbiale le plus représenté chez chacun d'entre eux. Nous avons pu dégager deux constructions impliquant cet adverbe : *tout petit + N* et  $N + tout + Adj$ . La première est retrouvée chez les trois enfants, avec degrés de spécificité plus ou moins forts pour l'élément abstrait (N) selon l'enfant observé. Les usages de *tout* avec un SAdj postposé ne sont par contre pas retrouvés chez Guillaume, et nous n'en avons qu'une occurrence chez Rayan. Louise favorise quant à elle l'utilisation de cette structure par rapport à l'autre. Nous observons là aussi des éléments de spécificités sur le type des noms qu'elle emploie préférentiellement (animés), et sur la classe à laquelle appartiennent les adjectifs (couleur).

Pour terminer, on peut se demander si le figement apparent de la séquence « tout petits trucs » chez Guillaume n'est pas un signe que sa maîtrise du fonctionnement de *tout*, mais aussi de la modification adverbiale plus généralement, est à un stade moins avancé que chez Louise et Rayan. En effet, nous pouvons ajouter au constat de figement que nous avons moitié moins de données chez Guillaume par rapport aux autres enfants. En outre, même si nous avons une construction dominante chez Louise et Rayan, tous deux présentent des occurrences des deux types des structures impliquant *tout*. Guillaume

ne produit que la première des deux. Enfin, alors que Louise et Rayan utilisent plusieurs adverbes différents, Guillaume n'en emploie qu'un. Il paraît cependant hâtif de considérer que Louise et Rayan ont une maîtrise générale de la modification adverbiale dans la mesure où tous deux emploient des adverbes qui ne relèvent que du degré, qui plus est à valeur positive, et, lorsque les données permettent une analyse plus fine, nous voyons que le contexte d'apparition est très spécifique, indiquant en fait une conception de ces structures plutôt en termes de colloquats (ou *collostructions*, cf Gries et Stefanowitsch (2004)) qu'en termes de structures abstraites.

### 9.1.2 L'usage de dépendants post-adjectivaux

Ce type de dépendants adjectivaux est bien moins utilisé que les adverbes puisque les trois enfants n'en présentent qu'une occurrence chacun :

- (14) a. Guillaume - 19 : du truc **bleu clair**  
 b. Louise - 19 : le cheval **fonce bleu**  
 c. Rayan - 19 : des rouges **moyen comme ça**

Chez Guillaume et Louise nous avons affaire au même type de structure, à savoir l'emploi d'une épithète de couleur modifiée par un adjectif de nuance. Cette construction n'est pas attestée dans ces conditions chez les adultes. On retrouve cependant des combinaisons semblables dans leurs données des deux sessions, avec l'adjectif de couleur qui fait office de tête nominale :

- (15) Guillaume 19 - OBS : du **bleu foncé**

Rayan montre quant à lui l'usage d'un modifieur de comparaison. Nous verrons ci-dessous que nous retrouvons également ce type de construction chez ses interlocuteurs.

**Guillaume :** Nous pouvons considérer que la production de Guillaume a été influencée par l'adulte dans le fait qu'il répond à une demande de clarification :

- (16) Guillaume et Obs discutent des couleurs qu'ils utilisent pour colorier - 19 :  
 CHI : euh on a le droit de faire de toutes les couleurs.  
 CHI : pas de faire que en orange.  
 OBS : ben non hein.  
 OBS : on va pas faire que du orange hein.  
 CHI : euh aussi **du clair** on a oublié **le clair**.  
 OBS : c'est quoi **comme clair** ça ?  
 CHI : c'est du truc **bleu clair**.

Nous voyons dans cet exemple que Guillaume emploie *clair* de façon inappropriée d'un point de vue informatif, ce qui conduit Obs à lui demander d'explicitier la couleur à laquelle il fait référence. La structure avec le dépendant adjectival résulte de cette demande. On constate en revanche qu'aucun élément formel, hormis la forme *clair*, n'a pu influencer la production de la séquence.

**Louise :** Bien que la production de Louise montre un ordre inversé des deux adjectifs par rapport à Guillaume, et à ce qu'on attendrait, nous avons marqué *foncé* comme étant un dépendant droit précisément pour capturer le fait que l'ordre attesté n'est pas celui attendu. Il nous est cependant impossible de donner des raisons à ce fait. Tout ce que nous pouvons dire est que Louise produit les mots *foncé* et *bleu* à 3 autres reprises mais dans des structures où *bleu* est la tête et *foncé* l'épithète au sein du SN. Elle produit notamment la même combinaison avec l'ordre inverse immédiatement après (ex. (17)). Dans chacun de ces 3 cas, l'ordre est celui attendu.

- (17) Louise fait des gommettes - 19 :  
 CHI : cheval bleu !  
 CHI : le cheval **foncé bleu**.  
 OBS : tu as un cheval foncé ?  
 CHI : oui.  
 OBS : lui il est comment ?  
 CHI : **bleu foncé** comme l'autre !

On peut donc penser que la séquence « foncé bleu » correspond à un usage marqué de la part de Louise. Ceci dit, l'ordre entre le nom et le SAdj n'en est pas affecté puisque la postposition du SAdj est attendue selon les contraintes imposées par sa structure. Cet ordre correspond en outre aux préférences de placement de *bleu* et *foncé* par rapport au nom.

**Rayan :** Rayan produit une structure d'un tout autre type puisqu'il s'agit d'un modifieur de comparaison. L'exemple suivant montre que sa production peut être vue comme une forme de synthèse de divers éléments énoncés juste avant :

- (18) Rayan fait des constructions avec Mot et Obs - 19 :  
 CHI : vous voyez **un moyen** ?  
 OBS : ça c'est **des moyens** ?  
 OBS : est-ce qu'il y en a des plus grands que ça ?  
 OBS : il y en pas des plus grands ?  
 MOT : regarde c'est pas des trucs **comme ça** ?  
 CHI : bon donnez moi des rouges **moyen comme ça**.

Dans cet extrait, nous pouvons voir que les participants tentent de se mettre d'accord sur le type de pièce dont ils ont besoin pour leur construction. Plusieurs SN sont proposés et Rayan finit par en produire un plus élaboré à partir de divers éléments qui précèdent : il reprend l'adjectif *moyen* initialement proposé par lui-même mais, au lieu de l'employer comme tête nominale comme dans sa première mention, il l'utilise cette fois en tant que dépendant de *rouge* qui fait office de tête. Il le combine par ailleurs avec la séquence « comme ça » qui est utilisée par sa mère dans l'énoncé immédiatement précédent.

Il est intéressant de noter que Rayan emploie *moyen* comme adjectif à une autre reprise dans la deuxième session. Cette occurrence ne montre cependant pas le même ordre :

(19) Rayan - 20 : un **moyen** tout petit ventre

Nous pouvons constater que cette occurrence n'est pas accompagné d'un dépendant post-adjectival. Il y a en revanche un autre adjectif pour lequel il est difficile de déterminer s'il doit être considéré comme ayant un statut équivalent à *moyen* ou non. Quelle que soit l'option envisagée, les exemples en (18) et (19) semblent indiquer qu'il est possible d'attribuer à Rayan la conscience de la contrainte d'adjacence liée à la position pré-nominale, à savoir que le dernier élément d'un SAdj antéposé doit être un adjectif.

Pour résumer de façon plus générale, les exemples de dépendants placés à droite de l'adjectif sont trop peu nombreux pour tirer des conclusions solides sur l'usage des dépendants post-adjectivaux et leur degré d'acquisition par les enfants. Notons simplement que dans tous les cas, le SAdj est placé en accord avec la contrainte associée à ce type de structure. Nous venons de voir que Rayan montre des indices d'une possible conscience de cette contrainte. Ce n'est en revanche pas le cas chez Guillaume et Louise dans la mesure où l'adjectif modifié, *bleu* dans les deux cas, n'est attesté qu'en position post-nominale.

### 9.1.3 L'apparition de l'adjectif dans une structure coordonnée

Louise est la seule des trois enfants qui emploie ce type de structures avec des adjectifs. Bien que 9 adjectifs soient marqués comme coordonnés, seuls deux SN sont concernés. Ils impliquent par ailleurs uniquement de adjectifs de dimension :

- (20) a. Louise et Obs lisent un livre - 17 :  
 OBS : qu'est ce qu'il y a comme choses dans sa maison ?  
 CHI : il y a ça une table **grande ou petite**
- b. Louise et sa mère lisent un livre - 19 :  
 MOT : et ça fait des trous comment les taupes ?  
 CHI : des trous **grosses grosses grosses grosses grosses grosses grosses**.

Le premier exemple est un cas de coordination classique, avec deux adjectifs épithètes reliés par une conjonction de coordination. Le deuxième est la répétition à sept reprises du même adjectif dont la fonction est l'intensification de la propriété dénotée par *gros*. Nous rappelons que nous avons intégré ce type de structure à la coordination en raison de l'équivalence de statut syntaxique des différentes occurrences de *grosses* : leur rapport de dépendance au nom est le même, et elles forment un groupe dont aucun élément se dégage en tant que noyau.

Notons qu'aucun de ces deux exemples n'est attendu, chacun pour des raisons différentes. Dans le cas de (20-a), il s'agit d'une combinaison non conventionnelle plutôt qu'erronée : la coordination a lieu entre deux adjectifs antonymes que l'on ne s'attend pas à voir combinés dans ce genre de structure, y compris avec le coordonnant *ou*. On peut cependant y voir une hésitation de la part de l'enfant sur le choix la propriété adéquate pour la description de l'objet plutôt qu'une inadéquation linguistique. L'exemple en (20-b) est en revanche erroné puisque l'adjectif est au féminin alors que l'accord avec le nom impose le masculin. Ceci n'a toutefois pas d'incidence sur la structuration du SN qui est tout à fait acceptable. Enfin, rappelons que ces deux exemples correspondent à nouveau à des cas où le placement va à l'encontre des préférences de placement des adjectifs spécifiques employés puisqu'ils favorisent tous l'antéposition de façon significative. Comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre concernant l'alternance, et pour les exemples en (6-c) chez Louise et (18) chez Rayan, la structure syntaxique particulière dans laquelle ces adjectifs sont produits peut être considérée comme le facteur le plus probable pour expliquer le choix de la postposition de la part de Louise.

Pour résumer l'examen de la coordination chez les enfants dans la seconde session, nous pouvons dire, de même que pour les dépendants post-adjectivaux, que les données sont trop peu nombreuses pour tirer des conclusions solides sur l'état d'acquisition de ces structures. Les garçons ne manifestent aucune connaissance de ce type de constructions. Louise produit quant à elle deux SN avec des structures différentes. On peut cependant considérer le fait qu'elle met en lien deux adjectifs antonymes en (20-a), l'inadéquation entre le genre de *trou* et de la forme « grosses » en (20-b) et l'utilisation de ces structures uniquement avec des adjectifs de dimension comme des indices possibles d'une maîtrise fragile de ce type de structures. En revanche, bien que d'autres facteurs puissent entrer en jeu dans l'agencement entre le nom et le SAdj, le fait que tous les adjectifs impliqués dans ces structures soient ici postposés alors qu'ils sont normalement antéposés au nom nous conduit à envisager la possibilité qu'elle perçoive ces constructions comme devant systématiquement être en position post-nominale.

## 9.2 La constitution interne du SAdj chez les adultes

Chez les adultes, nous observons la présence de SAdj étendus dans tous les groupes aux deux sessions. La structure minimale, c'est-à-dire l'adjectif seul, est cependant largement dominante dans les deux cas avec environ 95% des données au niveau global pour les deux sessions. Les proportions d'usage de SAdj minimaux *versus* étendus est tout à fait comparable, chez les adultes entre les deux sessions ( $\chi^2=1.6471$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.1994$ ), et entre les adultes et les enfants à la deuxième session ( $\chi^2=1.9987$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.1574$ ). Le tableau 9.3 donne le détail des occurrences adjectivales par type de structure dans les divers groupes aux deux sessions.

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<i>Session 1</i>				
<b>Adverbe</b>	11	8	9	28
<b>Dépendant-droite</b>	3	1	2	6
<b>Coordination</b>	2	0	17	19
<b>proportions occ.</b>	16/284 5.6%	9/301 3%	28/272 10.3%	53/857 6.2%
<i>Session 2</i>				
<b>Adverbe</b>	9	31	17	57
<b>Dépendant-droite</b>	0	1	3	4
<b>Coordination</b>	0	4	3	7
<b>proportions occ.</b>	9/394 2.3%	36/438 8.2%	23/339 6.8%	68/1171 5.8%

TABLE 9.3 – Tableau général des SAdj étendus -Adultes

Ce tableau indique qu'il y a une variation considérable dans les parts que les SAdj étendus représentent, entre les groupes dans une même session, mais aussi entre les deux sessions pour un même groupe. Il apparaît donc que nous ne pouvons finalement pas considérer que la différence de proportions entre Guillaume et les deux autres enfants reflète une maîtrise moindre de la part du premier. Ceci est d'autant plus vrai que les adultes en interaction avec Guillaume montrent un score tout à fait comparable au sien dans la deuxième session. On peut ainsi plutôt penser que ces différences sont liées aux situations d'énonciation qui sont plus ou moins propices à l'utilisation de SAdj étendus.

De même, nous observons que tous les types de structures possibles ne sont pas nécessairement attestés dans tous les groupes. Seul celui de Rayan présente des occurrences qui relèvent des trois types dans les deux sessions. Les interlocuteurs de Louise ne produisent pas de structures coordonnées dans la première session, et ceux de Guillaume n'emploient comme lui que des adverbes dans la seconde.

Enfin, nous retrouvons la dominance globale de l'emploi de SAdj étendus à l'aide d'un adverbe dans les deux sessions chez les adultes. En d'autres termes, les informations quantitatives générales montrent des comportements comparables entre les enfants à la seconde session et ceux des adultes en général.

### 9.2.1 L'usage des adverbes pré-adjectivaux

Les tableaux 9.4 et 9.5 recensent les différents adverbes employés par les divers groupes d'adultes, à la première session, puis à la seconde. Nous pouvons voir un usage global de 12 adverbes différents. Ces éléments sont tous attestés dans les données de la seconde session. Le paradigme de la première est en revanche bien moins conséquent puisque nous y retrouvons à peine la moitié. Notons par ailleurs que tous les adverbes produits par les enfants voient une correspondance dans les données des adultes (*bien, plus, tout, très, trop*). Tous sauf un (*trop*) apparaissent en outre dans les deux sessions chez les adultes. Il semble donc que l'on peut considérer que les enfants produisent des éléments employés plutôt couramment par les adultes de notre corpus. Par ailleurs, les adultes montrent aussi une forte propension à utiliser des adverbes de degré. Seuls deux ne correspondent pas à ce type de sémantique : *déjà* qui est attesté dans la seconde session, et *super* qui apparaît dans les deux. Leurs occurrences sont en outre rares, ce qui signifie que les adverbes de degré sont massivement représentés dans les données adultes, aussi bien en termes de types que d'occurrences. Les emplois des enfants correspondent ainsi à l'usage largement dominant des adultes. D'autre part, de même que chez les enfants, le paradigme de la première session chez les adultes indique que les adverbes de degré ont exclusivement une valeur positive pour leur échelle respective. Nous observons par contre plus de variation à cet égard dans la seconde session avec l'emploi d'unités telles que *à demi* ou *un peu*. Mais encore une fois, ces adverbes sont relativement peu représentés.

	<b>Guillaume</b>	<b>Louise</b>	<b>Rayan</b>	<b>Total</b>
<b>bien</b>	1	0	1	2
<b>(le/un peu) plus</b>	3	2	2	7
<b>super</b>	0	0	1	1
<b>tout</b>	5	4	4	13
<b>très</b>	2	2	1	5

TABLE 9.4 – Adverbes modifiant un adjectif - Adultes Session 1

Concernant la distribution quantitative des différents adverbes, nous avons vu chez les enfants que *tout* domine largement comparativement aux autres adverbes qui sont plutôt rares. D'abord, cet adverbe est au minimum deux fois plus présent que chacun des autres éléments pour les enfants produisant plusieurs adverbes différents. Ensuite, les

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<b>à demi</b>	0	0	1	1
<b>bien</b>	1	1	2	4
<b>complètement</b>	0	1	2	3
<b>déjà</b>	0	1	0	1
<b>fort</b>	0	0	1	1
<b>pas</b>	0	2	1	3
<b>(la/les/un peu) plus</b>	4	6	2	12
<b>super</b>	0	1	1	2
<b>tout</b>	2	12	4	18
<b>très</b>	2	2	2	6
<b>trop</b>	0	2	0	2
<b>un (petit) peu</b>	0	3	1	4

TABLE 9.5 – Adverbes modifiant un adjectif - Adultes Session 2

occurrences de *tout* représentent la majorité des données adverbiales chez tous les enfants (avec des proportions plus ou moins importantes selon l'enfant).

Nous observons à peu près le même type de distribution dans la première session chez les adultes, à ceci près que la répartition des occurrences des différents adverbes est plus homogène. En particulier, bien que *tout* soit l'adverbe le plus fréquent, on ne retrouve pas un écart aussi important entre ses occurrences et celles des autres adverbes. Sa part sur l'ensemble des occurrences adverbiales est de ce fait moins importante (environ la moitié). Les usages de la seconde session montrent en revanche plus de différences, notamment en raison d'une distribution adverbiale propre à chaque groupe. Nous détaillerons les particularités de chaque groupe ci-dessous, avec un examen qualitatif des occurrences de *tout*. Notons simplement ici que cet adverbe reste le plus fréquent dans la distribution générale dans la seconde session mais, d'une part, ses occurrences ne constituent plus que le tiers des données concernées par l'usage d'un adverbe pré-adjectival, d'autre part, un autre adverbe, *plus*, se démarque des autres en termes d'occurrences.

**Guillaume :** Les interlocuteurs de Guillaume présentent des distributions très homogènes entre les deux sessions. Ils utilisent 4 adverbes qui sont les mêmes d'une session sur l'autre, et l'ensemble de leurs occurrences sont aux alentours de 10. Elles diffèrent en revanche dans le fait que *tout* est l'adverbe le plus présent dans la première session, alors qu'il s'agit de *plus* dans la seconde.

Les séquences impliquant l'adverbe *tout* sont données dans l'exemple (21) pour la première session, et en (22) pour la seconde :



- (21) a. Guillaume 1 : une maison **toute décorée**  
 b. Guillaume 3 : des **tout petits** bateaux  
 c. Guillaume 3 : un **tout petit** problème  
 d. Guillaume 5 : une fenêtre **toute seule**  
 e. Guillaume 5 : un toit **tout seul**
- (22) a. Guillaume 16 : une fleur **toute orange**  
 b. Guillaume 18 : un carré comme ça **tout seul**

Pour rappel, Guillaume n'emploie *tout* que dans le contexte *tout petit truc*. Nous retrouvons une construction analogue en (21-b) et en (21-c). Les deux exemples se différencient cependant des emplois de Guillaume par l'usage d'autres noms. D'autre part, cette construction est bien moins représentée que celle où *tout* modifie un adjectif postposé au nom. Nous ne pouvons donc pas envisager que la séquence chez Guillaume reflète un comportement caractéristique de son entourage. Ceci semble donc confirmer que Guillaume a une conception particulière de la séquence qu'il emploie.

**Louise :** Les interlocuteurs de Louise montrent nettement plus de différences dans leurs distributions adverbiales entre les deux sessions par rapport aux interlocuteurs de Guillaume. Dans la première session, nous avons 3 adverbes pour 8 occurrences, et dans la seconde 10 pour 31 occurrences. Cette dernière distribution montre cependant un emploi rare de la plupart des adverbes, à l'exception de *plus*, et *tout* qui domine largement le reste de la distribution dans les deux sessions. Louise présente ainsi un distribution relativement semblable à celle attestée en général chez ses interlocuteurs, avec la prépondérance de *tout* et l'usage sporadique de 3 autres adverbes.

Les exemples correspondant aux usages de *tout* chez les adultes en interaction avec Louise dans la première session sont présentés en (23) :

- (23) a. Louise 1 : le **tout petit** bol  
 b. Louise 1 : des **tout petits** trous  
 c. Louise 1 : les **tout petits** pieds  
 d. Louise 4 : avec **tout autre** chose

Ils relèvent principalement de la construction *tout petit +N*, sauf le SN en (23-d) qui nous paraît intuitivement être une expression plutôt figée. Aucun de ces exemples ne correspond à la production de Louise à la même session (le bol tout rouge). On peut ainsi faire l'hypothèse que Louise maîtrise suffisamment l'adverbe *tout* pour l'utiliser dans un contexte lexical et syntaxique différent de ce que lui offre son entourage dans cette session.

Dans la seconde session, les occurrences de *tout* se répartissent de façon équivalente entre les deux constructions générales attestées chez les enfants (6 occ. chacune) : *tout petit + N* (cf. (23)) et *N + tout + Adj* (ex. (24) ci-dessous). Nous avons vu dans la sec-

tion consacrée aux usages enfantins que Louise emploie de façon dominante la seconde construction (6 occ./8). Nous voyons donc une correspondance en termes de chiffres brutes entre l'enfant et les adultes dans la représentation de cette construction particulière. En revanche, leurs distributions globales ne sont pas analogues puisque Louise marque une préférence pour l'une des deux constructions. Les exemples correspondant aux usages adultes pour la construction *N + tout + Adj* sont donnés en (24) :

- (24) a. Louise 17 : un cochon **tout court** (2 occ.)  
 b. Louise 18 : ton nez **tout blanc**  
 c. Louise 19 : une poule **toute blanche** (2 occ.)  
 d. Louise 19 : des petits cochons **tout noirs** comme ça

Nous laissons de côté la séquence « un cochon tout court » que nous avons déjà discutée ci-dessus. En ce qui concerne les autres exemples, nous voyons une forte correspondance entre l'enfant et ses interlocuteurs : tous les adjectifs employés relèvent de la couleur, et la majorité des noms renvoient à un animal. La séquence en (24-c) est par ailleurs celle que nous retrouvons le plus chez Louise. Nous avons donc un paysage très différent de celui attesté entre Guillaume et ses interlocuteurs puisque ces derniers montrent très peu de ressemblances dans les constructions qu'ils privilégient.

**Rayan :** Les interlocuteurs de Rayan montrent des emplois différents entre les deux sessions dans le fait qu'ils emploient deux fois plus d'adverbes différents dans la deuxième session (10 adv.) par rapport à la première (5 adv). Les deux distributions se ressemblent par contre sur les points suivants : les adverbes produits dans la première session sont retrouvés dans la seconde, *tout* est l'adverbe le plus employé, et les adverbes sont généralement employés de façon peu fréquente.

Les productions de *tout* dans la première session ne correspondent qu'à la construction *N + tout + Adj* :

- (25) a. Rayan 1 : du bon pain **tout chaud**  
 b. Rayan 2 : l'oiseau **tout seul**  
 c. Rayan 3 : un toit **tout droit**  
 d. Rayan 3 : un trait **tout droit**

Celles de la seconde session montrent également une instance de cette construction (26-d) mais *tout petit + N* est plus employé :

- (26) a. Rayan 16 : les **tout petits** bleus  
 b. Rayan 20 : les **tout petits** bras  
 c. Rayan 20 : des **toutes petites** jambes  
 d. Rayan 20 : un arbre **tout nu**

Nous avons vu ci-dessus que Rayan produit principalement cet adverbe dans la construction *tout petit + N* (5 occ./6), avec une tendance à employer un nom renvoyant à une partie du corps. La dernière occurrence correspond à la séquence « un bébé tout nu ». Nous observons exactement le même type de répartition chez ses interlocuteurs dans la seconde session, avec trois cas de la première construction et une occurrence dans la séquence « un arbre tout nu ». Cette dernière ne diffère de la production de Rayan que par le nom modifié. Les données du groupe de Rayan indiquent ainsi une très grande ressemblance entre les usages des adultes et ceux de l'enfant, aussi bien en termes quantitatifs que qualitatifs.

### 9.2.2 L'usage de dépendants post-adjectivaux

Ce type de dépendant adjectival est nettement moins utilisé que les adverbes de façon générale. Nous n'en avons d'ailleurs aucune occurrence chez les interlocuteurs de Guillaume dans la seconde session.

Tous les emplois adultes relèvent de structures où l'adjectif est combiné avec un SP. Ils peuvent avoir une fonction de compléments de l'adjectif (27-a) ou de modifieurs (27-b) :

- (27) a. Guillaume 1 : un tapis de feuilles **prêt à recevoir votre cueillette**  
 Rayan 18 : dans un pré **plein de fleurs**  
 b. Rayan 1 : les animaux **sauvages comme ça**  
 Louise - 3 : un côté **grand comme ça**

Notons que dans la plupart des cas, les emplois de compléments de l'adjectif correspondent à des séquences lues, alors que les modifieurs relèvent de productions spontanées en dialogue. Ces données suggèrent que l'usage de la complémentation adjectivale est favorisé par la variante écrite de la langue, ou du moins qu'elle ne relève pas de structures employées de façon courante par les adultes lorsqu'ils sont en interaction avec les enfants.

La comparaison entre les structures observées chez les enfants et celles attestés chez les adultes montre que les productions de Guillaume et de Louise sont très différentes de leurs interlocuteurs : nous venons de dire que les adultes ne produisent que des SP comme dépendant post-adjectival. Chez Guillaume et Louise, ce type de structure correspond à la combinaison d'un adjectif de couleur avec un adjectif de nuance (ex. bleu clair). Rayan présente en revanche des similarités avec les emplois généraux des adultes. Et, plus particulièrement, le dépendant post-adjectival spécifique qu'il utilise est retrouvé dans les données de ses interlocuteurs à la première session (cf. (27-b)) : l'adjectif est combiné avec un SP à valeur comparative (moyen comme ça).

### 9.2.3 L'apparition de l'adjectif dans une structure coordonnée

De même que les dépendants post-adjectivaux, les adjectifs impliqués dans des structures coordonnées sont plutôt rares et ne sont pas attestés dans tous les groupes. Ils n'apparaissent pas chez les interlocuteurs de Louise dans la première session, et sont absents des données du groupe de Guillaume dans la seconde. Les adjectifs impliqués dans des structures coordonnées sont par contre particulièrement nombreux chez les interlocuteurs de Rayan dans la première session (19 occurrences adjectivales).

Comme nous avons pu l'observer chez Louise ci-dessus, La coordination a lieu presque exclusivement entre deux ou trois adjectifs (exemples (28-a) et (28-b)). Un seul cas montre la combinaison de deux modifieurs de nature différente (28-c), où l'adjectif est mis en lien avec un SP :

- (28) a. Louise 16 : un jeu **anglais ou américain**  
 b. Louise 19 : des bonhommes **contents pas contents et bof**  
 c. Rayan - 1 : un brave homme **honnête et toujours de bonne humeur**

Ceci a pour conséquence que le nombre de SN concernés chez les interlocuteurs de Rayan est en fait nettement moindre comparé aux nombre d'occurrences : les 19 adjectifs coordonnés sont les membres de 9 constructions différentes. On constate d'autre part que la répétition à valeur intensive est largement minoritaire puisqu'une seule de ces constructions en est une instance sur l'ensemble des données (ex. (29)). Toutes les autres correspondent à des structures impliquant une conjonction de coordination.

- (29) Rayan - 3 : un **gros gros gros** puzzle

Notons par ailleurs que les exemples ci-dessus indiquent que le cumul d'adjectifs ayant un statut de dépendance équivalent par rapport au nom ne contraint pas la position du SAdj par rapport au nom. Ceci confirme les observations de Abeillé et Godard (1999), et rapproche la coordination (dans son sens large) de la dépendance adverbiale de ce point de vue.

Nous avons vu ci-dessus que Louise utilise ce genre de structures avec des adjectifs dénotant une dimension (*grand*, *gros* et *petit*), qui font également partie des adjectifs les plus fréquents dans les usages de Louise. Les exemples en (28-a) et (28-b) correspondent aux uniques SN impliquant des adjectifs dans des structures coordonnées chez ses interlocuteurs. Ils montrent que les adultes de son groupe n'emploient pas la coordination avec des adjectifs de cette classe. De plus, s'il y a une cohérence sémantique au sein de chaque SN, celle-ci n'est pas retrouvée entre les différentes séquences. Nous voyons donc une très grande différence dans le choix des adjectifs instanciés dans ces constructions entre les productions de Louise et celles de ses interlocuteurs.

### 9.3 Bilan général

Les données générales indiquent que les enfants ne présentent une certaine maîtrise de la possibilité de combiner l'adjectif épithète avec des dépendants ou des modificateurs de statut syntaxique équivalent (dans le cas de la coordination) qu'à partir de la seconde session. Si nous pouvons envisager que les structures correspondant à la dépendance post-adjectivale et à la coordination sont absentes des données enfantines de la première session en raison du contexte d'énonciation, la différence entre les comportements des adultes et ceux des enfants à l'égard de l'usage des adverbes semble bien montrer que les enfants ne sont pas aptes à employer ce type de structures de la même façon que leurs interlocuteurs dans la première session. Leurs emplois de SAdj étendus sont par contre quantitativement comparables à ceux de leurs interlocuteurs dans la seconde session. On y retrouve en outre les trois structures possibles, avec une présence plus conséquente des adverbes, comme chez les adultes.

Nous pouvons penser que cette apparition tardive est liée à deux facteurs principaux. Le premier relève de la capacité à combiner un adjectif avec d'autres éléments. D'un point de vue formel, cela signifie que l'adjectif doit être perçu comme un élément présentant une certaine indépendance par rapport au nom. Ceci est notamment visible dans les séquences où l'adverbe sépare le nom et l'adjectif (ex. une poule toute blanche), ou encore lorsque l'ordre entre le nom et le SAdj change par rapport à la préférence normalement attestée (des rouges moyens comme ça, une table grande ou petite). D'autre part, les enfants doivent pouvoir concevoir que l'adjectif est lui-même susceptible de prendre des dépendants ou d'être associé à d'autres éléments de statut syntaxique analogue. D'un point de vue référentiel et sémantique, tout comme pour la désignation du référent dans le cas de la dépendance nominale, les enfants doivent être capables de dissocier/préciser différentes composantes de la propriété à laquelle renvoie l'adjectif et de distribuer ces composantes sur plusieurs unités linguistiques. Le second facteur est plutôt d'ordre quantitatif : la distribution des SAdj épithètes chez les adultes indique la large prédominance des adjectifs seuls, avec environ 95% des données à chaque session. On peut donc voir l'utilisation presque exclusive de l'adjectif seul chez les enfants dans la première session comme un indicateur du fait qu'ils sont sensibles en premier lieu au paysage global de la distribution adulte avant de pouvoir percevoir de façon plus fine les constructions les plus rares, et par conséquent d'en maîtriser le fonctionnement.

L'unique occurrence d'un SAdj étendu chez Louise dans la première session (à l'aide de l'adverbe *tout*) peut être vue comme un élément de confirmation de cette idée. En effet, des trois types de structures que nous avons différenciées, la modification de l'adjectif à l'aide de l'adverbe semble être la plus courante. Déjà, tous les groupes d'adultes produisent des occurrences de cette structure dans les deux sessions, ce qui n'est le cas, ni pour les structures coordonnées, ni pour les structures avec un dépendant post-adjectival.

D'autre part, toutes les distributions montrent que les SN contenant des adverbes en dépendance adjectivale sont quantitativement plus importants relativement aux autres structures lorsqu'elles sont présentes. La production de Louise peut ainsi indiquer que le premier affinement de la conception de la constitution interne du SAdj se fait par la modification adverbiale parce qu'elle a eu l'occasion de la rencontrer plus souvent et dans des contextes plus variés. En outre, la forme spécifique employée par Louise correspond à l'adverbe dominant dans la distribution des adultes. Il apparaît ainsi que cette caractéristique se retrouve à divers niveaux d'abstraction de la construction qu'elle emploie.

Nous avons vu lors de l'examen plus détaillé des différentes structures produites par les enfants à la deuxième session que les données des dépendants post-adjectivaux et de la coordination sont insuffisantes pour déterminer précisément dans quelle mesure ces structures sont maîtrisées. Le peu d'occurrences ne peut pas être interprété comme l'indice d'une maîtrise fragile de leur part puisque les adultes montrent globalement des usages aussi faibles. D'un point de vue plus qualitatif, nous ne pouvons dégager que quelques informations : les types de combinaisons rencontrées chez les enfants sont également retrouvés chez les adultes, même si elle n'apparaissent pas tout à fait dans le même contexte syntaxique (cf. des séquences comme « bleu foncé »). Nos données semblent aussi indiquer que la position attitrée de ces structures est la postposition, indépendamment de la préférence générale du placement de l'adjectif lorsqu'il constitue l'unique composante du SAdj. Ceci est donc globalement en adéquation avec les productions adultes. Par ailleurs, on peut voir que les enfants n'utilisent ces structures qu'avec deux catégories sémantiques d'adjectifs : deux séquences avec un adjectif de couleur (*bleu* dans les deux cas), et le reste avec des adjectifs de dimension (*grand, gros, moyen et petit*).

Les données adverbiales des enfants sont plus nombreuses et permettent ainsi de tirer des conclusions plus solides quant à leur maîtrise. Le premier constat que l'on peut faire est que les paradigmes individuels des enfants sont plutôt restreints comparativement aux adultes. Ils s'inscrivent par contre tous comme un sous-ensemble des adverbes attestés chez leurs interlocuteurs. De plus, ils correspondent pour la plupart au groupe d'adverbes que les adultes emploient dans les deux sessions. Deuxièmement, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, les données globales des adverbes chez les adultes indiquent que l'adverbe *tout* est plus représenté que les autres : il fait partie des adverbes que l'on retrouve chez tous les adultes dans les deux sessions, et ses occurrences globales sont nettement supérieures aux autres unités. De même, les enfants font un emploi bien plus conséquent de cet adverbe. C'est le seul type employé par Guillaume, et les occurrences de Louise et de Rayan montrent une large prépondérance de cet adverbe.

Nous avons pu identifier deux constructions différentes associées à l'usage de l'adverbe *tout* chez les enfants : une avec l'adjectif antéposé et l'autre avec l'adjectif postposé. La

première est attestée chez chacun d'entre eux. Elle peut être vue comme très spécifique dans le fait que l'adverbe se combine toujours avec le même adjectif, quel que soit l'enfant qui la produit : *tout petit + N*. Le degré d'abstraction du nom diffère cependant d'un enfant à l'autre. Guillaume, qui présente le plus d'occurrences de la construction, montre en fait l'emploi d'une séquence figée, « tout petit truc ». Les deux autres enfants utilisent en revanche des noms différents à chaque occurrence.

La deuxième construction n'est pas attestée dans les données de Guillaume. Elle est minoritaire dans les productions de *tout* chez Rayan, et à l'inverse majoritaire dans les productions de Louise. Nous pouvons la considérer comme plus abstraite que la première dans la mesure où l'adverbe est le seul élément lexical spécifique que nous pouvons donner : *N-animé + tout + Adjectif*. On peut cependant relever quelques éléments qui montrent que cette construction n'est pas non plus totalement abstraite. D'abord, toutes les instances qui en relèvent sont attestées avec un nom animé, principalement à l'aide de noms d'animaux. Ensuite, bien que l'on trouve des adjectifs de classes sémantiques différentes, Louise favorise l'emploi de cette structure avec des adjectifs de couleurs, en particulier *blanc*.

Comme nous avons pu le voir à un niveau général, les constructions dégagées chez les enfants montrent une forte correspondance avec les données adultes. Dans le cas de *tout* avec un adjectif antéposé, les adultes combinent presque exclusivement l'adverbe avec l'adjectif *petit* (13/14 occ.). Les enfants emploient ainsi la combinaison spécifique largement prédominante parmi les instances de la structure chez les adultes. Notons par ailleurs que la seule occurrence qui ne relève pas de cette combinaison semble être une expression figée (*tout autre chose*, qui est spécifiée dans l'entrée des locutions impliquant *chose* dans le *Larousse*<sup>1</sup>).

Dans le cas de *tout* avec un adjectif postposé, les noms et adjectifs employés par les adultes sont beaucoup plus diversifiés (12 noms différents et 9 types adjectivaux), ce qui peut expliquer pourquoi la construction est plus abstraite que la précédente chez Louise. Par ailleurs, bien que nous retrouvions des noms qui dénotent des entités animées, ce n'est pas la seule catégorie sémantique attestée. En tout, six classes différentes sont représentées (pour 16 occ.). En revanche, la part des animés est plus importante comparativement aux occurrences de chacune des autres classes. De même, les adjectifs se répartissent sur cinq catégories sémantiques différentes. Parmi celles-ci, les couleurs présentent légèrement plus d'occurrences que les autres. Autrement dit, la construction regroupant les usages adultes de *tout* avec un adjectif postposé est plus abstraite. Néanmoins, ici encore, il semblerait que Louise soit sensible au fait que certaines catégories sémantiques sont plus attestées que d'autres puisqu'elle privilégie l'emploi d'éléments appartenant à ces catégories.

1. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/chose/15712/locution>

Pour terminer ce bilan, nous souhaitons revenir sur un point que nous avons mentionné ci-dessus à propos des dépendants post-adjectivaux et des coordinations chez les enfants. Nous avons pu constater que ces structures n'apparaissent qu'avec des adjectifs appartenant à deux classes lexicales : la dimension et la couleur. Bien que les structures adverbiales montrent un peu plus de diversité quant aux adjectifs employés (4 catégories différentes : couleur, dimension, expressifs et propriété), les adjectifs de dimension sont largement dominants (17 occ., environ 60%), dans la séquence « tout petit », mais aussi dans d'autres combinaisons impliquant d'autres adjectifs et/ou d'autres adverbes. De plus, comme nous l'avons déjà dit plusieurs fois, Louise favorise l'emploi d'adjectifs de couleur dans la construction dominante de ses usages adverbiaux. En d'autres termes, les enfants font massivement usage des différentes possibilités combinatoires au sein du SAdj avec ces deux seules catégories sémantiques (34 occ., 83%). Les classes des expressifs et des adjectifs de propriété sont ainsi très rares. Par ailleurs, dans la mesure où nous avons identifié 11 classes lexicales différentes sur leurs données générales et seulement 4 pour l'ensemble concerné par des SAdj étendus, on peut penser que les enfants ne sont pas encore en mesure d'utiliser ce type de structures avec n'importe quel type d'adjectif.

Chez les adultes (session 2), les adjectifs prenant un modifieur adverbial montrent plus de diversité quant à leur appartenance lexicale, avec neuf classes différentes. La majorité des classes de leurs données adjectivales en général sont donc concernées. En outre, les adjectifs de dimension ont une part supérieure aux autres, mais elle n'est pas aussi importante que chez les enfants (22 occ., 39%). De même que chez les enfants, les adjectifs et adverbes concernés ne correspondent pas uniquement aux unités spécifiques *petit* et *tout*. Les adjectifs de couleur n'apparaissent que dans la construction  $N + tout + Adj$ , et ne constituent qu'une part minime des SAdj avec un modifieur adverbial (5 occ., 9%). Par ailleurs, aucune occurrence avec un dépendant post-adjectival ou dans une coordination n'implique l'usage d'un adjectif de dimension ou de couleur. Autrement dit, les adultes ne présentent pas la même prépondérance d'adjectifs de dimension et de couleur au sein des SAdj étendus (30 occ., 44%), ce qui signifie que les différentes possibilités combinatoires internes au SAdj ne sont pas réservées à ces types d'adjectifs comme cela semble être le cas pour les enfants. Nous pouvons donc conclure qu'il y a de nouveau un paramètre lexical du même ordre que celui que nous avons pu observer avec l'alternance de position chez les enfants. Celui-ci est en revanche moins spécialisé dans le cas de l'extension du SAdj puisque la dimension n'est pas la seule classe attestée. Ceci suggère que les enfants ont une maîtrise un peu plus abstraite du phénomène étudié dans ce chapitre.



## 9.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons proposé une étude de la constitution interne du SAdj. Nous avons pu voir que la vaste majorité des emplois adjectivaux correspondent à l'unité seule chez tous les locuteurs dans les deux sessions. Les SAdj étendus sont donc globalement très rares. Ils sont en outre principalement représentés par l'usage d'adverbes en modification adjectivale : ce type de structure est de loin la plus présente en termes quantitatifs sur l'ensemble des SAdj étendus, c'est par ailleurs la seule que l'on retrouve dans toutes les sessions chez les adultes. On note en outre qu'un adverbe particulier, *tout*, se dégage de leur distribution adverbiale.

Les données des enfants indiquent comme dans le cas de l'alternance que l'usage de SAdj étendus n'est pas du tout maîtrisé dans la première session. Seule Louise montre la capacité à produire un SAdj avec un adverbe, mais son occurrence unique suggère que sa maîtrise est plutôt fragile. On voit par contre apparaître les différentes structures dans la seconde session. En particulier, tous les enfants emploient des SAdj impliquant l'adverbe *tout*. Leurs usages sont en outre quantitativement comparables à ceux des adultes.

Toutefois, il nous est impossible de considérer que les enfants maîtrisent pleinement ce genre de structure en termes qualitatifs, en raison de la spécificité des constructions que l'on peut dégager à partir de leurs emplois. On note par ailleurs des caractéristiques générales dans leurs données globales qui indiquent une certaine sélectivité de leur part concernant la sémantique lexicale des unités employées :

- les adverbes qu'ils utilisent relèvent tous du degré et expriment une valeur positive sur leur échelle respective,
- les adjectifs de dimension sont largement dominants à travers les différentes structures de SAdj étendus. De plus, les occurrences de cette classe lexicale additionnées à celles de la couleur représentent la quasi-totalité des usages de ces structures.

Ce dernier élément suggère par conséquent que les enfants ne sont pas encore capables d'employer les SAdj étendus avec n'importe quel élément appartenant à la catégorie adjectivale.

# Chapitre 10

## La modification multiple impliquant des adjectifs

Dans ce chapitre, nous proposons d'étudier les cas d'apparition de l'adjectif dans des SN comportant plusieurs modificateurs. La question de l'usage de la modification multiple se pose pour raisons analogues à celle de la constitution interne du SAdj. De même que l'adjectif n'est pas nécessairement le seul élément dans le SAdj, il peut ne pas être l'unique modificateur au sein du SN. Il est en effet théoriquement possible de multiplier les modificateurs, en position pré-nominale, post-nominale ou les deux à la fois. Leur nature n'est pas non plus restreinte, c'est-à-dire que la présence d'un type particulier de modificateur n'empêche pas *a priori* la co-présence d'un modificateur d'un autre type. L'exemple suivant montre le cumul de ces possibilités :

- (1) Voici les deux adorables petites robes de cocktail en soie visiblement jamais portées que j'ai trouvées dans une friperie.

Bien que l'on ne retrouve pas de structures aussi longues et aussi complexes dans les usages adultes de notre corpus, on peut voir des exemples de multiplication de modificateurs et des combinaisons impliquant des modificateurs de nature et de complexité différentes :

- (2) a. Guillaume - 1 : un grand manteau rouge et blanc très chaud  
b. Rayan - 4 : de grands réservoirs d'eau utilisés pour lutter contre la sécheresse

La maîtrise de la modification nominale en général, et de l'adjectif épithète en particulier, consiste donc également à pouvoir utiliser ces éléments dans des SN de structures variées.

Le présent chapitre a pour objectif de faire le point sur la maîtrise du phénomène chez les enfants en comparaison aux adultes dans les deux sessions. Nous commençons par présenter les données enfantines dans la première section avant d'examiner celles de leurs interlocuteurs dans la suivante. Dans chacune de ces sections, nous commençons par

l'étude des données générales concernant l'emploi de la modification multiple : répartition des SN en fonction du nombre de modificateurs, nombre et types de structures attestées ; puis nous proposons un examen qualitatif des productions des différents locuteurs pour voir dans quelle mesure on peut dégager des constructions abstraites à partir de ces emplois. Nous terminons par dresser un bilan de nos analyses dans la troisième section.

Par ailleurs, il est à noter que l'usage de la modification multiple n'implique pas nécessairement la présence d'un adjectif.

(3) Rayan 20 : la maman dinosaure avec un tout petit bébé

Toutefois, l'examen global des données de notre corpus montre que le phénomène est principalement représenté par des structures avec au moins un adjectif : le taux le plus bas est attesté chez les enfants à la première session avec deux tiers des SN à modification multiple (14/21). Les autres sessions montrent une préférence encore plus marquée pour l'emploi de l'adjectif dans ces structures, avec minimum 80% des SN concernés. Étant donné cela, et le fait que l'adjectif est le modifieur nominal au centre de cette étude, nous nous limitons ici à l'étude des SN avec des modificateurs multiples dont (au moins) l'un d'entre eux est un adjectif.

## 10.1 La modification multiple chez les enfants

Nous avons vu dans le chapitre 6 que les usages généraux des enfants concernant les SN avec plusieurs modificateurs évoluent entre les deux sessions par deux types de caractéristiques : la part que ces SN occupent sur l'ensemble des SN étendus est multipliée par deux (de 4.3% dans la session 1 à 10.4% dans la session 2), et les enfants passent d'une situation où ils ne produisent pas de SN avec plus de 2 modificateurs à une situation où ils montrent tous leur capacité à produire des SN comportant 3 modificateurs ou plus.

Les tableaux 10.1 et 10.2 donnent la distribution des SN qui comportent nécessairement des adjectifs selon leur nombre de modificateurs dans les deux sessions. Outre les informations quantitatives sur les SN concernés, nous indiquons le nombre d'adjectifs impliqués afin de capturer les cas où la co-occurrence de modificateurs engage l'emploi de plusieurs adjectifs.

	<b>1 Mod.</b>	<b>2 Mod.</b>	<b>Total</b>
<b>SN</b>	208 <i>93.7%</i>	14 <i>6.3%</i>	222 <i>100%</i>
<b>Adjectifs</b>	208	15	223

TABLE 10.1 – Modification multiple avec des adjectifs - Enfants Session 1

	<b>1 Mod.</b>	<b>2 Mod.</b>	<b>3 Mod.</b>	<b>7 Mod.</b>	<b>Total</b>
<b>SN</b>	485 <i>81.9%</i>	103 <i>17.4%</i>	3 <i>0.5%</i>	1 <i>0.2%</i>	592 <i>100%</i>
<b>Adjectifs</b>	485	134	5	7	631

TABLE 10.2 – Modification multiple avec des adjectifs - Enfants Session 2

Ces tableaux montrent dans les deux cas que les proportions de SN impliquant l'emploi d'un adjectif et d'un autre modifieur (au minimum) sont supérieures à celles de la distribution générale, en particulier dans la deuxième session. Ceci s'explique par le fait que la majorité des structures à modification multiple impliquent des adjectifs. Dans la première session, les SN à modification multiple comportant un adjectif (ou plusieurs) constituent les deux tiers de la totalité des SN avec plusieurs modifieurs, et dans la seconde près de 90%.

On constate par ailleurs que le paysage général est retrouvé puisque le tableau 10.1.2.2 indique l'apparition de SN à plus de 2 modifieurs. Leur nombre en chiffres bruts est le même que sur les données générales. Autrement dit, l'apparition de ces SN implique systématiquement l'emploi d'au moins un adjectif.

Enfin, on observe que la vaste majorité des SN à modification multiple ne comptent qu'un seul adjectif dans la première session puisque le nombre d'adjectifs impliqués n'est supérieur que d'une occurrence par rapport au nombre de SN à deux modifieurs. Les données de la seconde session indiquent par contre que la co-occurrence d'adjectifs est plus courante dans la mesure où nous avons 39 occurrences adjectivales supplémentaires par rapport au nombre de SN.

### 10.1.1 Données générales

Les enfants produisent tous trois des SN à plusieurs modifieurs dès la première session. Guillaume et Louise présentent chacun 6 occurrences de ce type, et Rayan 2. Leurs usages montrent l'emploi global de quatre constructions différentes : deux sont partagées par deux enfants et deux sont propres à l'un d'entre eux. Aucune structure n'est donc commune à tous. Nous proposons un examen détaillé des données pour chaque enfant dans cette session en 10.1.2.1.

Les données de la seconde session indiquent l'emploi global de 18 types de structures différentes, au sein desquelles nous retrouvons les 4 attestées dans la première session. La majorité des structures de cette session sont également rencontrées dans les données adultes, dans des proportions analogues dans la première session (12 str.) et dans la seconde (13 str.). Ce sont globalement les mêmes structures qui sont partagées puisque 10 d'entre elles apparaissent dans les données adultes des deux sessions. Autrement dit, les

enfants semblent plutôt utiliser des structures pour lesquelles ils ont un modèle récurrent chez leurs interlocuteurs, mais ils montrent aussi la capacité à combiner les modificateurs de façon créative au sein du SN puisqu'environ un tiers de leurs structures leur sont propres. Notons que ceci est vrai pour les trois enfants étant donné que tous montrent l'usage d'au moins une structure non attestée chez les adultes.

Parmi les 18 structures des enfants, 4 sont communes à tous, 4 sont partagées par deux d'entre eux, et 10 sont attestées chez un seul enfant. Les structures communes à deux ou trois enfants tendent à être aussi retrouvées chez les adultes, alors que les productions propres à chaque enfant sont plutôt créatives de leur part. Par ailleurs, la répartition des occurrences individuelles pour chacune des structures montre que les trois enfants produisent généralement celles qui sont partagées de façon plus fréquente que celles qui leur sont propres. Guillaume se démarque en revanche des deux autres enfants dans le fait qu'il privilégie principalement l'usage de deux structures qu'il partage avec un seul autre enfant. La grande majorité des SN à plusieurs modificateurs de Louise et Rayan relève quant à elle des structures attestés chez tous. D'autre part, Guillaume est le seul chez qui une structure qui lui est propre apparaît plus souvent qu'une structure commune aux trois enfants.

	<b>Guillaume</b>	<b>Louise</b>	<b>Rayan</b>	<b>Total</b>
<b>SN</b>	49	29	29	107
<b>Adjectifs</b>	69	38	38	145
<b>Structures</b>	10	10	10	N.A

TABLE 10.3 – Modification multiple - Répartition par enfant - Session 2

Le tableau 10.3 indique la répartition individuelle des SN concernés par la modification multiple, le nombre d'adjectifs impliqués dans ces SN, ainsi que le nombre de structures dont ils relèvent. Les données quantitatives sont exactement les mêmes chez Louise et Rayan. Guillaume montre quant à lui l'emploi d'un nombre de SN et d'adjectifs nettement plus important malgré le fait que ses productions relèvent de 10 structures différentes, comme pour les autres enfants. Nous verrons ci-dessous que ceci est principalement dû à un usage important de SN relevant de la structure *Adj + N + Adj*. Notons cependant que la différence entre le nombre de SN et d'adjectifs produits chez chacun des enfants montre que tous emploient des structures impliquant plusieurs adjectifs dans la seconde session, ce qui n'est pas le cas dans la première. Nous présentons les structures à modification multiple de la seconde session dans le détail en 10.1.2.2.

## 10.1.2 Les constructions à modification multiples chez les enfants

Nous examinons ici les constructions attestées chez les enfants de façon qualitative. Les données de la première session sont organisées en fonction de chaque enfant, en raison du faible taux d'occurrences dans leurs distributions individuelles. Celles de la seconde session font l'objet d'une étude par structure qui nous permet de mettre en relief les points communs et différences des enfants dans leurs emplois de chacune d'entre elles.

### 10.1.2.1 Les constructions employées dans la première session

Les types de SN à modification retrouvés sur les données générales de la première session sont les suivants :

- (4)
- a. *Adj + N + SP*, ex. les petits pieds de Papa ours
  - b. *Adj + N + Rel*, ex. un gros lutin qui dort
  - c. *Adj + N + Adj*, ex. un autre truc noir
  - d. *Num. Card. + N + Adj*, ex. trois bouts rouges

Guillaume produit des SN qui relèvent de deux d'entre elles, nous en retrouvons trois chez Louise et Rayan n'en utilise qu'une.

**Guillaume :** Comme nous venons de le dire, Guillaume présente 6 occurrences de SN à modification multiples qui relèvent de deux constructions différentes :

- (5) *Adj + N + SP* (5 occ.)
- a. le grand bol pour la fille
  - b. un petit bout de chocolat
- (6) *Adj + N + Adj* (1 occ.)
- a. un autre truc noir

La structure en (5) regroupe presque toutes les productions de Guillaume. Nous verrons qu'elle est également retrouvée chez Louise. Les deux exemples que nous avons donnés pour l'illustrer correspondent aux constructions spécifiques que l'on retrouve. La première apparaît à deux reprises. Toutes deux présentent la même séquence « le grand bol pour » et ne diffèrent que par le SN complément de la préposition *pour*. C'est la seule construction spécifique de la structure *Adj + N + SP* où l'on retrouve une instance identique à la fois chez un enfant et chez un de ses interlocuteurs :

- (7) Guillaume et Obs jouent au théâtre de *Boucle d'or et les trois ours* - 2 :  
 OBS : alors qu'est ce qu'on a là qu'est ce que tu as pris ?  
 CHI : un papa +...  
 CHI : un bol pour son petit enfant +...  
 CHI : **le grand bol pour le grosse maman** +...  
 CHI : **le grand bol euh pour la fille** +...  
 OBS : c'est **le grand bol pour la fille** ?

L'exemple ci-dessus indique cependant que Guillaume est le premier à utiliser la structure, et ce à plusieurs reprises avant que l'adulte ne la produise. La seconde instance de la structure est produite telle qu'elle est présentée en (5-b) à trois occasions. Cette séquence ne présente pas d'équivalents chez ses interlocuteurs. De plus, aucun élément dans le discours immédiatement précédent ne semble avoir pu influencer sur les productions de Guillaume. Il semble ainsi que l'enfant présente une maîtrise suffisante des deux constructions pour en produire spontanément des instances. Nous pouvons cependant nous demander si nous n'avons pas plutôt affaire à des constructions très spécifiques, voire des séquences figées, plutôt qu'à une structure abstraite comme celle que nous avons donnée en (5). Notons par ailleurs que les constructions impliquent dans les deux cas l'usage d'un adjectif dénotant la dimension (*grand* et *petit*).

La structure en (6) n'apparaît qu'une seule fois. Il nous est donc impossible de tirer la moindre conclusion à partir de cet exemple, d'autant que la production est en reprise immédiate d'une partie d'un SN de l'adulte avec qui il interagit.

- (8) Guillaume et Obs font une construction - 5 :  
 OBS : lui il faudrait **un autre truc noir comme ça** pour le mettre là.  
 CHI : il est où ?  
 CHI : a besoin **un autre truc noir** ?

Nous pouvons simplement constater que c'est l'unique occurrence enfantine où deux adjectifs sont en co-occurrence dans le même SN. D'autre part, l'adjectif antéposé au nom (*autre*) est l'un des trois les plus utilisés par Guillaume, et l'adjectif postposé (*noir*) dénote la couleur, qui est l'une des catégories les plus représentées en terme de types employés.

**Louise :** Nous avons vu ci-dessus que Louise présente 6 occurrences de SN à modification multiple, comme Guillaume. Celles-ci se répartissent par contre ici en trois constructions différentes, avec deux cas pour chacune. Ainsi, contrairement à ce que l'on observe chez Guillaume, les données de Louise ne nous permettent pas de considérer qu'elle favorise l'emploi de l'une de ces trois structures.

- (9) *Adj + N + SP* (2 occ.)  
 a. les petits pieds de Papa ours  
 b. les grands pieds de Papa ours
- (10) *Adj + N + Rel* (2 occ.)  
 a. le petit histoire que quelqu'un lit  
 b. un drôle de truc qui est en-dessous de l'eau
- (11) *Num+ N + Adj* (2 occ.)  
 a. trois bouts rouges

La première structure, en (9), est également attestée chez Guillaume. Les deux occurrences de Louise se rapprochent des emplois de ce dernier par plusieurs éléments : d'abord, les adjectifs impliqués sont les mêmes (*grand* et *petit*), ensuite, les SP chez Louise sont introduits par la préposition *de*, que l'on retrouve aussi en (5-b) chez Guillaume. Ce dernier produit en revanche la préposition *pour* qui n'est pas retrouvée chez Louise dans ce contexte syntaxique. D'autre part, il est aussi envisageable que Louise conçoive plutôt la structure en termes plus spécifiques dans la mesure où l'adjectif est le seul mot qui change entre les deux occurrences. Enfin, l'examen de la séquence discursive dans laquelle Louise produit ces SN montre comme chez Guillaume que la structure *Adj + N + SP* est spontanée de la part de Louise. Sa mère utilise en revanche la suite « les petits pieds » dans une autre structure à modification multiple (avec deux adjectifs), qui pourrait avoir favorisé l'emploi du premier SN à deux modifieurs chez l'enfant :

- (12) Louise et sa mère jouent au théâtre de *Boucle d'or et les trois ours* - 1 :  
 MOT : regarde **les petits pieds rouges** là.  
 CHI : c'est à Boucle d'or.  
 MOT : oui c'est ça.  
 CHI : **les petits pieds de Papaours** +...  
 MOT : voilà.  
 CHI : ours **les grands pieds de Papaours** .

La seconde structure implique l'usage d'un adjectif antéposé et d'une relative (10). Nous verrons ci-dessous que Rayan produit également des SN de ce type. Nous n'observons ici aucun point commun entre les deux occurrences hormis la structure abstraite des deux SN : les deux adjectifs sont de nature et de classe sémantique différentes, et la structure syntaxique associée à l'usage de ces éléments n'est pas tout à fait la même puisque *drôle* nécessite l'emploi d'une préposition avant le nom lorsque l'adjectif est antéposé. Le type de relative employée n'est pas non plus le même entre les deux exemples. Il semblerait ainsi que l'on puisse ici envisager la possible maîtrise de la structure abstraite associée à ces exemples. Notons par ailleurs que les productions de Louise sont des remarques isolées



qui n'ont aucun rapport avec les séquences discursives dans lesquelles elles apparaissent. Nous n'avons pas constaté de points communs formels entre ces structures et les énoncés qui les environnent.

Enfin, la structure de l'exemple (11) est représentée deux fois par la même séquence en reprise des productions des adultes. Nous ne pouvons donc pas déterminer à partir de ces emplois si Louise maîtrise cette structure de façon plus abstraite ou non.

- (13) Louise et ses interlocuteurs assemblent la maison des playmobiles® - 4 :
- MOT : et un avec **trois bouts rouges** aussi il me faut.
- CHI : **trois bouts rouges** !
- OBS : avec **trois bouts rouges** alors il y en a là.
- OBS : il y en a assez ou pas ?
- CHI : **trois bouts rouges**.

**Rayan** : On trouve chez Rayan 2 SN à modifieurs multiples. C'est donc l'enfant qui présente le moins de données de ce type, ce qui peut être vu comme un indice d'une maîtrise moindre comparativement aux autres enfants. Ces deux SN relèvent par ailleurs de la même construction :

- (14) *Adj + N + Rel* (2 occ.)
- a. un gros lutin qui dort
- b. le petit ours qui attend son bol

Comme nous l'avons vu ci-dessus, cette structure est aussi attestée chez Louise. Nous retrouvons d'ailleurs un certain nombre de points communs avec les productions de cette dernière. Dans les deux emplois de Rayan, l'adjectif fait partie de la classe sémantique de la dimension comme c'est le cas en (10-a) chez Louise. De plus, l'occurrence en (14-b) reprend exactement le même adjectif. Le type de relative employée correspond également à ce que l'on retrouve en (10-b). Enfin, comme Louise, Rayan produit ces séquences de façon spontanée et ne semble avoir été influencé par aucun élément formel chez les adultes.

Les productions des deux enfants diffèrent en revanche sur le type de construction qu'elles nous permettent de dégager. Nous avons vu qu'il est possible de faire l'hypothèse d'une certaine conscience de la structure abstraite *Adj + N + Rel* pour Louise. Les données de Rayan semblent plutôt indiquer la maîtrise d'une construction plus spécifique de la forme : *Adj-dimension + N-animé + qui-rel*.

Pour synthétiser les données enfantines de la première session, il apparaît que la possibilité d'usage de la modification multiple au sein du SN n'est que peu utilisée, en particulier chez Rayan. Ceci est d'autant plus vrai lorsque l'on regarde les différents types de constructions attestées chez chaque enfant individuellement et en général. Nous avons en outre

pu constater dans la plupart des cas que les exemples paraissent suggérer la maîtrise de constructions assez spécifiques plutôt que des structures abstraites. Par ailleurs, l'observation générale des données indique que les enfants favorisent l'emploi de la modification multiple avec des adjectifs antéposés au nom (12/15 adjectifs). Ceux-ci appartiennent tous à la classe sémantique de la dimension, à l'exception de 2 occurrences, une en (6) chez Guillaume et l'autre en (10-b) chez Louise. Les quelques occurrences d'adjectifs post-nominaux correspondent toutes à des éléments dénotant une couleur.

### 10.1.2.2 Les constructions employées dans la seconde session

Nous avons mentionné ci-dessus que les enfants produisent des SN à modification multiple qui relèvent globalement de 18 structures différentes dans la seconde session. Parmi celles-ci, 10 sont spécifiques à un enfant et n'apparaissent que rarement. Nous les laissons donc de côté pour nous focaliser sur les constructions partagées par au moins deux enfants. À titre indicatif, les occurrences des 8 constructions que nous présentons ci-dessous regroupent 43 occurrences chez Guillaume (88% de ses SN à modification multiple), 23 chez Louise (79%) et 26 chez Rayan (90%). Notons en outre que les 4 constructions attestées dans la première session sont toutes retrouvées ici. Les structures *Adj + N + SP* et *Adj + N + Rel* sont attestées chez les trois enfants, les structures *Adj + N + Adj* et *Num Card + N + Adj* n'apparaissent pas chez Louise.

***Adj + N + SP*** : Cette structure est la plus rencontrée dans les données globales des enfants (Guillaume : 7, Louise : 7 et Rayan : 8). C'est aussi la structure la plus employée par Rayan. L'examen qualitatif des données dans le contexte énonciatif de leurs productions montre que les trois enfants utilisent ces structures de façon plutôt spontanée. Chacun en emploie une ou deux instances suite à un énoncé contenant un SN avec une partie des mêmes éléments lexicaux dans des dispositions syntaxiques analogues, mais dans tous les cas, le SN a fait l'objet de l'ajout d'un modifieur sans qu'il y ait de précédent pour la structure résultante :

- (15) Guillaume dessine des animaux - 20 :  
 CHI : j'ai oublié de faire **les petits queues**.  
 CHI : **petits queues**.  
 CHI : **les petits queues comme un arbre**.

Cependant, de même que dans la première session, nous pouvons penser que les enfants maîtrisent l'usage d'une construction plus spécifique que la structure abstraite telle quelle. Cette construction semble être la même chez tous. En particulier, les adjectifs instanciés dans cette construction relèvent principalement de la classe de la dimension : *grand* (3 occ.) et *petit* (14 occ.) que l'on retrouve chez les trois enfants, et *gros* (1 occ.) chez Rayan,

et chacun produit plus marginalement la structure avec *autre* (4 occ.). Le paradigme adjectival global est donc composé de 4 unités, dont 3 sont communes à tous. Les SP sont un peu plus variés quant à l'élément introducteur : sur 6 prépositions différentes dans le paradigme global, seules deux apparaissent chez tous : *comme* (7 occ.) et *de* (10 occ.), que chacun produit plusieurs fois. Chaque enfant utilise par ailleurs au moins une autre préposition.

**Adj + N + Rel :** Ce type de SN est produit à 17 reprises (Guillaume : 3, Louise : 8 et Rayan : 6). C'est la structure la plus usitée par Louise. Elle est en revanche plus rare dans les données de Guillaume par rapport aux autres enfants. De même que pour la construction ci-dessus, les productions enfantines sont globalement spontanées. Seules deux séquences discursives, chez Guillaume et Louise, indiquent des similitudes plus ou moins importantes entre des SN de ce type et d'autres produits juste avant :

- (16) Guillaume compare deux boîtes variantes du même jeu - 16 :  
 CHI : c'est pas **le même modèle que moi**.  
 MOT : ah non c'est pas les mêmes.  
 CHI : **des autres modèles que j'ai joué à lui**.
- (17) Louise joue avec des figurines d'animaux. Elle a isolé la girafe - 17 :  
 OBS : ben eh peut-être qu'elle pourrait jouer avec **un autre animal**, non ?  
 CHI : non il y a pas **d'autre animal qui a un long cou** !  
 CHI : il y a pas **d'autre animal qui a un long cou**.

On constate un peu plus de variation entre les enfants concernant les différentes unités impliquées dans la structure *Adj + N + Rel* par rapport à la précédente. Louise présente le plus de diversité comme dans la première session. On retrouve chez les garçons des points communs avec ses usages, chacun sur des éléments différents. La variété chez Louise réside principalement dans les adjectifs qu'elle utilise. Son paradigme est constitué de 5 éléments qui appartiennent à 3 classes lexicales différentes : dimension (2 adj., 3 occ.), expressif (2 adj., 2 occ.) et indéfini (1 adj., 3 occ.). Nous ne voyons par ailleurs pas d'usage dominant se dégager, ni par le nombre de types représentant chacune des catégories, ni par le nombre d'occurrences par catégorie. On observe en revanche une préférence marquée pour l'usage des relatives introduites par *qui* (7 occ.) en comparaison à *que* (1 occ.). De plus, les noms employés renvoient principalement à des animés (5 occ.), les autres à des objets (3 occ.). Tous les animés sont en co-occurrence avec les relatives en *qui* (cf. exemple (17)). Il apparaît ainsi que la construction privilégiée de Louise pour cette structure est du type *Adj + N-animé + qui-rel*, bien qu'elle montre aussi la capacité à utiliser des unités lexicales avec des propriétés différentes pour les éléments les plus spécifiques de la construction.

Étant donné le nombre plus faible d'occurrences chez Guillaume, on observe moins d'adjectifs différents (*petit* : 2 occ. et *autre* : 1 occ.). Ces éléments sont en revanche tous présents chez Louise et s'inscrivent intégralement dans le paradigme des adjectifs qu'il utilise avec la structure précédente, ce qui n'est le cas ni chez Louise ni chez Rayan. Concernant le type de relatives employées, on retrouve les éléments introducteurs attestés chez Louise. Le pronom *que* apparaît par contre à 2 reprises, ce qui signifie que l'on ne peut pas attribuer la même préférence pour les relatives en *qui* chez Guillaume. Notons cependant que ses usages, malgré le faible nombre, montrent la même distinction que chez Louise, avec la co-occurrence des relatives en *que* et des noms d'objets (16), et la combinaison d'un animé avec la relative en *qui* (17).

Enfin, Rayan est l'enfant qui présente le degré de spécificité le plus fort dans ses emplois de la structure étant donné le peu de variation pour un nombre d'occurrences à peu près équivalent à Louise. Il produit 3 adjectifs, 2 relevant de la dimension, 1 marquant son expressivité, mais les éléments de la première classe constituent la presque totalité de ses usages (6/7). Par ailleurs, il n'emploie que des relatives introduites par *qui*, et 6 noms renvoient à des animés. Rayan a par conséquent une préférence forte pour l'usage de cette structure dans le contexte *Adj-dimension + N-animé + qui-rel*, et ne montre presque pas la capacité à utiliser des unités lexicales avec des propriétés différentes.

**Adj + Adj + N** : Cette structure est très peu rencontrée chez Guillaume (1 occ.) et Louise (2 occ.) mais elle fait partie des plus fréquentes chez Rayan (7 occ.). En revanche, tous les cas relèvent de productions spontanées.

On observe une tendance générale à utiliser la structure avec un nom animé. Seuls 3 cas relèvent d'autres classes sémantiques, tous chez Rayan. Les adjectifs se restreignent par ailleurs à 3 classes, l'indéfini *autre*, la dimension (4 adj.) et l'expressivité (3 adj.). L'indéfini n'apparaît qu'en première position dans la séquence d'adjectifs, ce qui semble attendu :

- (18) a. Guillaume : un **autre** petit bonhomme  
 b. Louise : les **autres** méchants bambis  
 c. Rayan : les **autres** petits ours

On pourrait ainsi faire l'hypothèse que la classe détermine la position. Toutefois, les exemples ci-dessous paraissent plutôt indiquer que c'est la nature spécifique des deux éléments impliqués qui conditionne leur agencement puisqu'un adjectif expressif peut précéder un dimensionnel (19-a) ou l'inverse (19-b) :

- (19) Rayan  
 a. un beau petit ventre  
 b. les grands méchants cochons

Rayan montre en outre des usages où deux adjectifs de même catégorie co-apparaissent :

- (20) a. un grand géant trou  
 b. un moyen tout petit ventre  
 c. un méchant super dinosaure

Dans le premier cas, il s'agit visiblement d'une forme de cumul d'adjectifs dont la fonction est l'intensification de la dimension. Les deux autres exemples sont plus difficilement interprétables. Quoi qu'il en soit, aucun de ces SN ne semble correspondre à ce qu'un adulte dirait, mais plus en raison des unités lexicales combinées que pour l'ordre dans lequel elles apparaissent.

**Adj + N + N** : Cette structure est rare chez les trois enfants (Guillaume : 1, Louise : 2 et Rayan : 1).

- (21) a. Guillaume : le grand papa ours  
 b. Louise : petit bébé ours  
 c. Louise : la jolie princesse Gwendoline  
 d. Rayan : le petit bébé dinosaure

Toutes les occurrences de la structure montrent qu'elle n'est utilisée que pour faire référence à un animé. De plus, hormis en (21-c), nous observons la même construction : *Adj-dimension + N-statut dans la famille + N-animal*. Tous ces cas sont spontanés de la part des enfants.

L'occurrence en (21-c) ne présente en commun avec les autres instances que le caractère animé du référent. Les éléments impliqués dans la structure ont tous des caractéristiques sémantiques différentes : l'adjectif relève de l'expressivité et non de la dimension, le nom-tête renvoie à un statut, mais celui-ci ne s'inscrit pas dans le domaine familial, et le nom-modifieur est un nom propre et désigne une personne plutôt qu'un animal. De plus, l'examen de la séquence discursive dans laquelle le SN apparaît montre que la production de Louise a été influencée par la production de la même construction chez son interlocutrice, à laquelle Louise a substitué le nom propre :

- (22) Louise fait du dessin - 19 :  
 OBS : **la jolie princesse Louise** tu m(e) fais .  
 CHI : attends je vais écrire mon prénom.  
 OBS : d'accord.  
 CHI : non **la jolie princesse Gwendoline**.

Il apparaît par conséquent que l'on doit considérer que les enfants montrent seulement une certaine maîtrise de la construction *Adj-dimension + N-statut dans la famille + N-*

*animal*, dans la mesure où c'est la seule construction attestée de façon spontanée dans leurs données. L'autre occurrence de Louise suggère qu'elle est néanmoins capable de reprendre la même structure par influence de l'adulte dans d'autres conditions lexicales et sémantiques. On peut cependant faire l'hypothèse que cette reprise est possible parce que la sémantique du SN n'est pas très éloignée de celle des autres instances, à savoir que le référent est dans tous les cas un animé.

**Num-Ord + Adj + N** : Cette structure est attestée chez Louise (1 occ.) et Rayan (2 oc.). Dans les deux cas, ces instances sont produites lors de la lecture de l'histoire *Les trois petits cochons*. Elle apparaît avec deux variantes :

- (23) a. le deuxième petit cochon  
b. le troisième petit cochon

L'occurrence de Louise a lieu alors qu'elle raconte de nouveau l'histoire après avoir écouté son interlocutrice la lui lire, celles de Rayan sont en reprise immédiate lors de la lecture même. Notons que les données adultes montrent que cette structure est plutôt rare. Elle n'est pas retrouvée chez les interlocuteurs de Guillaume et elle n'apparaît dans les groupes de Louise et de Rayan que lors de la séance où les enfants la produisent, dans les mêmes conditions d'énonciation, à savoir pendant l'activité de lecture du livre. Il semble ainsi difficile de déterminer le degré de maîtrise que les enfants ont de cette structure. D'après ces usages, nous pouvons simplement dire qu'elle est relativement peu utilisée de façon générale et que les enfants ne l'emploient que lorsqu'ils y ont été confrontés directement.

**Num-Card + Adj + N** : Cette structure est rencontrée chez Guillaume (1 occ.) et Louise (3 occ.). L'occurrence de Guillaume est en reprise immédiate de son interlocutrice :

- (24) Guillaume compare sa fratrie à celle de Obs - 19 :  
CHI : mais la petite soeur ?  
OBS : ah il y a pas de petite soeur.  
OBS : c'est la grande soeur moi.  
OBS : la grande soeur et **deux petits frères**.  
CHI : **deux petits frères** ?

Les occurrences de Louise sont spontanées mais elles apparaissent dans des situations particulières, à nouveau lors de la lecture de l'histoire *Les trois petits cochons* (25-a), et en reprenant Obs sur les paroles d'une comptine (25-b). On pourrait donc plutôt penser que les SN qu'elle produit sont des séquences figées.

- (25) a. les trois petits cochons (2 occ.)  
b. trois petites marionnettes

D'après l'ensemble de ces données, nous pouvons faire à peu près le même constat que pour l'utilisation de la structure précédente. Il nous est difficile de déterminer si les enfants en ont une quelconque maîtrise dans la mesure où elle n'est produite que par influence immédiate, ou dans des contextes où il nous est impossible d'établir si le SN est perçu comme une entité unique ou comme une combinaison de plusieurs éléments.

**L'emploi figé de *truc* + *Adj-couleur* chez Guillaume :** Les dernières structures que nous souhaitons présenter en détail pour l'emploi de la modification multiple de SN avec un adjectif sont les suivantes :

- (26) a. *Adj + N + Adj* (19 occ.)  
 b. *Num-Card + N + Adj* (13 occ.)  
 c. *N + Adj + SP* (4 occ.)

Les deux premières sont attestées chez Rayan, une fois chacune, avec celle en (27-a) produite spontanément et celle en (27-b) en reprise immédiate de l'adulte.

- (27) a. une grosse tête rouge  
 b. deux rectangles rouges

Toutes les autres occurrences relevant de ces trois structures ne concernent que Guillaume. Elles représentent la majeure partie de ses emplois de la modification multiple (environ 70%). Nous les avons regroupées car elles impliquent massivement l'usage du nom *truc* (29 occ. sur 34), avec seulement un SN où le nom n'est pas accompagné d'un adjectif de couleur (exemple (28), voir le chapitre sur l'alternance de l'adjectif pour un examen détaillé de cette séquence). Nous donnons en (29) des instances qui illustrent l'emploi des structures exposées en (26).

- (28) deux trucs gros  
 (29) a. le grand truc rouge  
 b. deux trucs oranges  
 c. un truc jaune comme ça

La construction *truc + Adj-couleur* concerne plus de 80% des structures illustrées en (29), et un peu moins des deux tiers des usages de la modification multiple plus généralement chez Guillaume. Nous avons déjà fait le constat de l'existence de cette construction lors de l'étude de la constitution interne du SAdj (un tout petit truc bleu). Il nous semble par conséquent intéressant d'englober l'étude de ces structures avec l'observation des usages que Guillaume fait de *truc* plus généralement.

Ce nom est très fréquemment employé par Guillaume. Il apparaît dans 176 SN, soit plus de 10% des SN de sa distribution globale. Parmi ces usages, 143 comportent un ou

plusieurs modificateurs. Guillaume privilégie donc massivement l'emploi de *truc* dans des SN étendus, ce qui ne semble pas surprenant étant donné le caractère indéterminé de la sémantique du nom. On constate par ailleurs qu'il favorise lourdement la co-occurrence avec un ou plusieurs adjectifs, puisque 116 SN, soit plus de 80% des structures où *truc* est modifié, relèvent de ce cas de figure, et au sein de ceux-ci, seuls 11 n'impliquent pas un adjectif de couleur : 7 avec un seul modificateur, et 4 avec de la modification multiple (cf. (16) ci-dessus)<sup>1</sup>. Ainsi, la combinaison de *truc* + *Adj-couleur* constitue 105 occurrences, soit environ 60% des emplois généraux de *truc* chez Guillaume. Nous pouvons ainsi considérer qu'il y a un effet de collocation ou collocation chez Guillaume, i.e. une forme de collocation<sup>2</sup> où un (ou plusieurs) de ses membres n'est pas aussi spécifique que la forme lexicale telle quelle (Gries et Stefanowitsch, 2004). En d'autres termes, l'usage d'un adjectif de couleur est très fortement associé à l'emploi du mot *truc*. On peut alors voir l'adjectif comme une sorte de composante rattachée au nom, comme l'est par exemple un affixe dérivationnel, par exemple -ade dans *citronnade*. Dans la mesure où les structures à modification multiple que nous examinons ici sont massivement concernées par la construction *truc* + *Adj-couleur*, l'effet de collocation a pour conséquence que la question ne se pose plus réellement en termes de modification multiple, sauf pour les quelques cas ne relevant pas de la construction. Il s'agit plutôt de déterminer quels éléments sont susceptibles d'apparaître en co-occurrence avec la construction.

*Adj* + *truc* + *Adj-couleur* (cf. (29-a) ci-dessus) : cette construction apparaît à 16 reprises. On observe l'usage de 4 adjectifs différents pour 2 classes lexicales. La dimension regroupe 3 unités lexicales : *grand* (4 occ.), *gros* et *petit* (8 occ.), et domine largement en termes d'occurrences, notamment en raison de la fréquence de *petit*. La classe des indéfinis est représentée par *autre* (3 occ.).

Hormis *gros*, ces adjectifs correspondent à tous ceux instanciés dans les autres structures à modification multiple impliquant des adjectifs pré-nominaux. Ceci semble indiquer que Guillaume n'utilise ce type de structures qu'avec un ensemble très restreint d'unités adjectivales. Le cas impliquant l'usage de *gros* pourrait ainsi être vu comme un exemple de comment Guillaume étend ses emplois à de nouveaux adjectifs :

(30) gros truc orange

1. Ces 11 SN correspondent à l'emploi de 5 adjectifs différents : *petit* (4 occ.), *grand* (3 occ.), *carré* (2 occ.), *gros* et *dégueulasse*.

2. Les effets de collocation ou collocation sont ici à comprendre d'après la définition de Manning et Schütze (1999) : il ne s'agit pas simplement d'une construction dont le sens est non compositionnel ou idiomatique, nous intégrons ici toute co-occurrence d'éléments statistiquement significative qui indique que la séquence formelle est perçue comme une unité, que ce soit par convention ou en raison d'une habitude plus individuelle de la part du locuteur.



L'enfant innove tout en restant très conservateur puisqu'il choisit un adjectif, certes lexicalement différent, mais très proche de la sémantique de ceux qui dominent dans ses usages : il exprime la dimension et est probablement considéré comme synonyme de *grand* (voir notamment Bartlett (1976) qui montre que la notion d'épaisseur est l'une des nuances de dimension acquises les plus tardivement). D'autre part, la construction dans laquelle il l'emploie est largement dominante dans ses emplois de la modification multiple. Autrement dit, il utilise cet adjectif avec la construction qu'il maîtrise apparemment le mieux.

*Num-Card + truc + Adj-couleur* (cf. (29-b)) : cette construction est attestée 9 fois. Deux numéraux différents sont instanciés : *quatre* (5 occ.) et *deux* (4 occ.). Nous ne considérons cependant pas que ceci reflète une non-connaissance des autres types de numéraux étant donné le caractère itératif de la classe. En effet, à la différence des autres types de modifieurs, les éléments relevant des classes numérales (cardinal ou ordinal) ne varient que dans le nombre qu'ils désignent. Leurs propriétés formelles et de sémantique plus générale, c'est-à-dire le fait qu'ils désignent un nombre ou un rang, ne changent pas d'un membre à l'autre. Le seul élément formel que l'on peut souligner dans les emplois de Guillaume concernant la construction *Num-Card + truc + Adj-couleur* est qu'aucun de ces SN n'est introduit par un déterminant. Dans tous les cas, le numéral est le premier mot de la séquence. Notons que Guillaume privilégie l'utilisation du numéral cardinal dans ces conditions en général, mais il produit aussi quelques cas où déterminant et numéral sont en co-occurrence. D'après ce que nous venons de voir, il apparaît que cette dernière possibilité n'est utilisée que dans des SN qui n'impliquent pas en outre un adjectif.

*truc + Adj-couleur + SP* : la construction apparaît 2 fois. Le deuxième cas montre un patron qui est le même que celui de la séquence en (29-c). Le seul changement observé porte sur le type d'adjectif de couleur utilisé (*bleu*).

Pour terminer l'étude détaillée de ces trois constructions, nous présentons les quelques cas où *truc* n'est pas la tête nominale chez Guillaume :

- (31) a. deux bleu foncé (2 occ.)  
 b. du bleu foncé à Alex  
 c. petit pistolet pété  
 d. des petits bâtons bleus

Comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, les deux premiers sont peut-être à mettre à part dans la mesure où nous avons des SN à ellipse. Les exemples en (31-c) et (31-d) sont sans équivoque des cas de modification multiple et relèvent de la structure *Adj + N + Adj*. Chacun présente des ressemblances avec la construction *Adj + truc + Adj-couleur* décrite ci-dessus : les deux instances impliquent l'usage de *petit*, qui est l'adjectif pré-nominal le

plus employé, et la seconde ne change de la construction que par le nom. Le SN en (31-c) peut cependant être vu comme un premier signe de créativité de la part de Guillaume dans la mesure où l'adjectif postposé est très différent de ce qui est observé par ailleurs.

Avant de passer à l'examen des données adultes, nous résumons brièvement les données enfantines concernant l'usage de SN avec un adjectif et un (ou plusieurs) autre(s) modifieur(s). Nous avons vu que les données générales montrent le même type de distribution et d'évolution que sur l'ensemble des modifieurs (usage de la modification multiple indépendamment de la présence ou non d'un adjectif) : il y a une hausse considérable des emplois de ces structures qui est accompagnée de l'apparition de SN avec plus de 2 modifieurs, et d'une multiplication du nombre de structures différentes (de 4 à 18) dans la seconde session.

Bien que la plupart de ces structures sont partagées avec les adultes, les enfants montrent aussi la capacité à produire des séquences impliquant des combinaisons de modifieurs qui leur sont propres. Ceci suggère une certaine indépendance de leur part à l'égard du phénomène. Les données qualitatives indiquent en revanche que l'on ne peut toujours pas leur attribuer une maîtrise abstraite des structures utilisées de façon générale. Globalement, nous avons pu constater à plusieurs occasions que les noms renvoyant à des entités animées paraissent être privilégiés. Les adjectifs principalement rencontrés en antéposition relèvent de la classe de la dimension, avec la dominance de *petit* et dans une moindre mesure *grand*, et l'on observe l'apparition plus rare en occurrences mais relativement constante à travers les différentes structures, de l'indéfini *autre* chez chacun des enfants. Louise et Rayan montrent en outre quelques emplois d'adjectifs marquant leur expressivité. Les adjectifs en postposition sont plus rares chez ces deux enfants alors qu'ils sont très présents chez Guillaume, notamment en raison de son emploi massif de la construction *truc + Adj-couleur*. On constate par contre la prédominance des adjectifs de couleur pour cette position chez les trois enfants.

## 10.2 La modification multiple chez les adultes

Nous avons vu dans le chapitre 6 que l'usage de la modification multiple chez les adultes est globalement stable entre les deux sessions : les SN comportant 2 modifieurs ou plus constituent environ 10% des SN étendus, avec une large prépondérance des structures à 2 modifieurs et un emploi rare de combinaisons impliquant plus d'éléments. Le tableau 10.4 donne la répartition des SN qui contiennent nécessairement un adjectif en fonction du nombre de modifieurs dans les deux sessions. Nous indiquons aussi le nombre d'adjectifs impliqués afin de voir dans quelle mesure la modification multiple implique la co-occurrence de plusieurs unités de ce type.

	1 Mod.	2 Mod.	3 Mod.	4 Mod.	Total
<i>Session 1</i>					
<b>SN</b>	670 <i>82.3%</i>	130 <i>16%</i>	13 <i>1.6%</i>	1 <i>0.1%</i>	814 <i>100%</i>
<b>Adjectifs</b>	670	153	29	4	856
<i>Session 2</i>					
<b>SN</b>	921 <i>82%</i>	184 <i>16.4%</i>	17 <i>1.5%</i>	1 <i>0.1%</i>	1123 <i>100%</i>
<b>Adjectifs</b>	921	218	30	2	1171

TABLE 10.4 – Modification multiple avec des adjectifs - Adultes

Comme dans les données enfantines, on constate une hausse des proportions d'usage de la modification multiple par rapport à la distribution totale des SN étendus (18% contre 10%) dans les deux sessions. Là encore, on peut y voir le reflet du fait que la plupart des SN avec plusieurs modifieurs impliquent l'emploi d'adjectifs. Le paysage au sein des productions de SN à modification multiple montre sinon une répartition tout à fait semblable, avec une large dominance des SN à 2 modifieurs et une présence nettement moindre de ceux à 3 modifieurs ou plus. Il y a donc une forte correspondance générale entre les distributions des adultes et celles des enfants, en particulier avec leurs usages de la seconde session.

Enfin, on observe que le nombre d'adjectifs impliqués dans les structures à modification multiple est supérieur au nombre de SN attestés dans les deux sessions. Nous voyons donc ici une ressemblance avec les données enfantines de la seconde session mais pas celles de la première. Notons en outre que les proportions de SN contenant plusieurs adjectifs sont tout à fait comparables dans les deux sessions chez les adultes. Cela semble indiquer que l'absence presque totale de structures du type *Adj + N + Adj* ou encore *Adj + Adj + N* dans la première session chez les enfants relève plus de leur maîtrise linguistique que de la situation d'énonciation.

### 10.2.1 Données générales

Dans la première session, nous avons un total de 24 structures différentes, dont 5 sont partagées par tous les groupes, 6 apparaissent dans deux d'entre eux, et 13 sont propres à un groupe particulier. Il y a légèrement plus de structures dans la seconde session puisqu'elles sont au nombre de 28. Un peu plus de la moitié d'entre elles sont déjà présentes dans la précédente (15 str.). De même que dans la précédente, 5 sont attestées dans tous les groupes. Nous en avons ensuite 9 communes à deux groupes et 12 spécifiques à l'un d'entre eux. Il y a donc des distributions relativement analogues entre

les deux sessions à cet égard.

Par ailleurs, parmi les structures communes à tous les groupes, nous en retrouvons 3 dans ces dispositions aux deux sessions :

- (32) a. *Adj + N + SP*, ex. un joli souvenir de toi  
 b. *Adj + N + Rel*, ex. le petit chien qui court après le poussin  
 c. *Adj + N + Adj*, ex. un autre modèle rigolo

Celles-ci correspondent à 3 des 4 structures produites par les enfants dans la première session et à celles qui sont les plus représentées dans leurs données de la suivante. Le tableau en 10.5 donne la répartition des SN concernés par la modification multiple, le nombre d'adjectifs impliqués dans ces SN, et le nombre de structures dont ils relèvent dans les différents groupes aux deux sessions.

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<i>Session 1</i>				
<b>SN</b>	44	56	44	144
<b>Adjectifs</b>	55	67	64	186
<b>Structures</b>	12	14	14	N.A
<i>Session 2</i>				
<b>SN</b>	70	73	59	202
<b>Adjectifs</b>	115	83	73	271
<b>Structures</b>	12	19	16	N.A

TABLE 10.5 – Modification multiple - Répartition par groupe - Adultes

La répartition individuelle de la première session indique que les groupes de Guillaume et de Rayan présentent le même nombre de SN. Celui de Louise montre une utilisation un peu plus importante de la modification multiple. Ceci ne se reflète par contre pas dans le nombre de structures différentes, qui est à peu près équivalent dans tous les groupes. En d'autres termes, les interlocuteurs de Louise ont une légère tendance à employer plus de SN à modification multiple mais leur distribution en termes de structures est moins diversifiée. Enfin, bien que le nombre d'adjectifs employés indique une ressemblance apparemment plus importante entre les adultes chez Louise et chez Rayan, qui en utilisent plus que les interlocuteurs de Guillaume, l'écart entre le nombre de SN et les occurrences adjectivales montre que les interlocuteurs de Rayan emploient plus d'adjectifs dans le contexte de la modification multiple (écart = 20) par rapport aux deux autres groupes (écart = 11).

Dans la seconde session, la production de SN avec plusieurs modificateurs a augmenté chez tous les adultes par rapport à la première session. Ceci a une incidence sur le nombre de structures rencontrées dans les groupes de Louise et de Rayan qui augmentent dans

les deux cas (14 structures pour les deux groupes dans la session 1). Les interlocuteurs de Guillaume produisent quant à eux le même nombre de structures dans les deux sessions. Par ailleurs, ces derniers ne montrent pas une production de SN plus importante que les autres groupes alors que Guillaume présente un nombre de SN bien plus conséquent que les autres enfants (49 SN contre 29). On constate en revanche que le groupe de Guillaume présente la caractéristique commune de produire le plus de SN avec plusieurs adjectifs. De même que chez Guillaume, ceci est dû à un usage nettement plus important de la structure *Adj + N + Adj* chez les adultes de son groupe. Nous verrons en revanche ci-dessous que l'on n'observe pas la présence aussi marquée de la construction *Adj + truc + Adj-couleur*.

### 10.2.2 Les constructions des enfants chez les adultes

Nous proposons ici un examen qualitatif des structures que nous avons étudiées dans les données enfantines. Il a pour but de déterminer si les constructions spécifiques que nous avons dégagées à partir des emplois des enfants leur sont propres ou si l'on observe les mêmes particularités chez leurs interlocuteurs.

***Adj + N + SP*** : Lors de l'étude des productions des enfants, nous avons vu que cette structure est l'une des plus utilisée. Elle apparaît dans la première session et fait partie des plus fréquentes de la suivante. Nous avons par ailleurs pu constater qu'ils montrent la maîtrise d'une construction assez spécifique plutôt que la structure abstraite, et que les emplois sont très proches d'un enfant à l'autre concernant la nature des modifieurs employés. Le paradigme adjectival général est très restreint, avec seulement 4 éléments, dont 3 sont attestés chez tous : *autre*, *grand* et *petit*, et *gros* qui est propre à Rayan. De même, bien que l'on retrouve des SP plus variés, notamment au niveau de la préposition introductrice, 2 d'entre elles, *comme* (32%) et *de* (45%), dominent largement, par leur présence transversale chez les trois enfants dans la seconde session, et par leurs occurrences totales.

Chez les adultes, cette structure fait également partie des plus présentes. Elle représente environ 40% de leurs données de la première session (58 SN) et un peu plus du quart dans la seconde (56 SN). On observe plus de diversité chez les adultes par rapport aux enfants, en particulier dans les adjectifs qu'ils emploient. Ils montrent par contre des usages similaires entre eux dans les deux sessions. Les données qualitatives indiquent que les adultes emploient 17 adjectifs qui appartiennent à 6 classes lexicales différentes dans la première session, et 13 adjectifs pour 5 classes dans la seconde. En d'autres termes, les adultes montrent une perception plus abstraite de la structure dans la mesure où leurs usages indiquent une variation plus importante dans le choix des unités adjectivales, ainsi que dans les classes auxquelles elles appartiennent. Dans les deux cas, les expressifs sont les plus représentés en termes de types. Ils regroupent notamment la moitié du paradigme

des adjectifs utilisés dans la deuxième session. On constate en revanche l'utilisation dominante des adjectifs de dimension en termes d'occurrences, principalement à l'aide de *petit* (39 occ. totales) et *grand* (20 occ.) qui couvrent plus de la moitié de l'ensemble des productions. On note également une présence constante de *autre*, bien que les occurrences de cet adjectif soient un peu moins nombreuses (14 occ.). Les usages adjectivaux des enfants s'inscrivent par conséquent dans les emplois quantitativement dominants chez les adultes : dans la vaste majorité des cas, ils reprennent l'un de ces trois adjectifs, et l'autre adjectif de leur paradigme fait partie de la classe sémantique largement prédominante.

Le nombre et la nature des types de prépositions introduisant les SP chez les adultes en général est équivalent à ce que l'on observe chez les enfants (7 prep. différentes en session 1 et 6 prep. en session 2). L'élément introducteur massivement représentatif est *de* que l'on retrouve dans tous les groupes et qui représente 66% des usages dans la première session et 75% dans la suivante. Ainsi, les enfants se démarquent ici un peu de leurs interlocuteurs par un emploi plus important et plus généralisé de *comme*, et par une présence moindre des SP introduits par *de*.

**Adj + N + Rel :** Nous avons vu dans la description de cette structure chez les enfants qu'elle fait partie des plus fréquentes chez Louise et Rayan, mais pas chez Guillaume dans la deuxième session. Elle est par ailleurs produite par les deux premiers enfants dans la précédente. On observe un peu plus de variation que dans la structure ci-dessus entre les usages des différents enfants, notamment au niveau des adjectifs employés. On retrouve en revanche quelques caractéristiques communes, en particulier la corrélation apparente entre l'usage d'un côté d'un nom animé et d'une relative en *qui*, et de l'autre l'emploi d'un nom non animé et une relative introduite par *que*. Concernant les adjectifs employés, on constate une certaine préférence générale pour l'utilisation d'éléments relevant de la classe de la dimension. Elle est peu marquée chez Guillaume et Louise, mais très accentuée chez Rayan.

Chez les adultes, cette structure est plutôt courante dans les deux sessions avec 24 SN dans la première (16%) et 35 dans la seconde (17%). On observe ici l'usage de trois types de relatives. Celles introduites par *qui* dominent largement dans toutes les distributions (41 occ. totales, 70%), et celles en *que* sont également employées par tous les adultes (13 occ. totales, 22%) dans les deux sessions. On note également quelques cas de relatives en *où* (5 occ., 8%), mais les interlocuteurs de Guillaume sont les seuls à produire ce type de relative dans les deux sessions. On constate d'autre part le même type de corrélation entre le type de nom employé et la relative. Celle-ci semble très forte avec les relatives en *que* et en *où*, puisque nous n'avons que deux exemples où *que* apparaît avec un nom animé. Il s'agit toutefois dans les deux cas de noms renvoyant à des figurines, leur caractère animé ou non n'est donc pas clair.

- (33) a. Louise, sa mère et son frère jouent aux playmobiles® - 4 :  
MOT : ramasse **le petit bonhomme qu'il y a à côté là**.
- b. Rayan et ses interlocutrices commentent une image farfelue - 17 :  
OBS : c'est pas **des vrais animaux qu'on met** hein !

La correspondance *nom animé + qui* est également visible, mais elle est moins marquée que chez les enfants puisque 17 SN sur 41 montrent l'emploi d'un nom non animé comme dans l'exemple suivant :

- (34) Obs explique à Guillaume comment écrire une lettre - 17 :  
OBS : ensuite tu fais **un petit trait qui va vers le haut**.

Les paradigmes adjectivaux comportent globalement des adjectifs différents dans les trois groupes dans les deux sessions. Ce trait n'est pas aussi marqué chez les enfants puisque les adjectifs de Guillaume se retrouvent tous dans la distribution de Louise. Cette dernière ne partage en revanche qu'un adjectif avec Rayan (*petit*). Ces deux enfants présentent donc des caractéristiques plus proches des adultes. Ils s'en distinguent toutefois par le fait que les éléments de leurs paradigmes respectifs relèvent des mêmes classes sémantiques. On ne constate pas la même cohérence chez les adultes. L'unique point commun à tous les groupes est la présence de la catégorie de la dimension, dont *petit* est l'unité la plus représentative chez tous aux deux sessions (39 occ., 66%). Notons en outre que cette classe est largement dominante en termes d'occurrences chez les interlocuteurs de Rayan (14/18). La prépondérance attestée chez Rayan par rapport aux autres enfants ne lui est donc pas propre, mais plutôt à son groupe par rapport aux deux autres.

**Adj + N + N** : Tous les enfants produisent cette structure mais relativement rarement dans la seconde session. Elle n'apparaît en revanche pas dans la première. Nous avons pu voir que tous font le même type d'emplois qui relève de la construction *adj-dimension + N-statut familial + N-animal*.

Chez les adultes, cette structure n'est aussi retrouvée que dans la seconde session et elle n'apparaît que dans le groupe de Guillaume (2 occ.) et Louise (1 occ.). Nous ne revenons pas sur l'occurrence des interlocuteurs de Louise étant donné que nous l'avons déjà examinée dans la partie consacrée aux usages des enfants (cf. la jolie princesse Louise en (22) ci-dessus). Les productions des interlocuteurs de Guillaume montrent quant à elles un emploi radicalement différent de ce qui est observé chez les enfants : l'adjectif utilisé est *nouveau* dans les deux cas, de plus l'entité désignée par le SN ne correspond pas à un animé, et les deux noms n'ont rien à voir avec les catégories désignées dans la construction enfantine ci-dessus :

- (35) le nouveau film Toy Story

Nous verrons dans le chapitre 11 lors de l'étude des structures  $N + N$  de façon plus générale que la construction privilégiée des enfants est de type :  $N$ -statut *familial* +  $N$ -*animal*. Bien qu'ils produisent aussi des instances de cette construction, les adultes montrent beaucoup plus de diversité. Les données de la modification multiple montrent que cette différence n'apparaît pas seulement au niveau général de la modification à l'aide d'un nom, elle est également vraie, et même accentuée, lorsqu'il est en co-occurrence avec un adjectif pré-nominal puisque les productions des enfants correspondent ici exclusivement à cette construction alors que celles des adultes n'en relèvent pas du tout.

**Adj + Adj + N** : C'est la dernière des structures partagées par les trois enfants à la seconde session. Elle est plutôt fréquente chez Rayan mais rare chez les deux autres enfants. Elle n'est en revanche pas du tout attestée dans la première session. On observe une tendance générale de son emploi avec des noms animés, et les adjectifs impliqués relèvent des trois classes suivantes : dimension, expressivité et indéfini. Nous avons par ailleurs vu que l'ordre relatif des adjectifs n'est pas régi par l'appartenance lexicale des adjectifs mais plutôt en fonction des éléments spécifiques impliqués dans la construction. En outre, Rayan montre à plusieurs reprises des usages où deux adjectifs relevant de la même classe sont en co-occurrence. Nous avons cependant identifié ces cas comme n'étant pas très heureux, surtout en raison du choix des unités lexicales combinées.

Cette structure est également peu rencontrée chez les adultes. Seuls les interlocuteurs de Rayan en produisent dans les deux sessions (3 occ. totales), le groupe de Guillaume l'emploie une fois dans la première, et celui de Louise présente 2 occurrences dans la seconde. De même que chez les enfants, l'emploi de noms animés est favorisé. Un seul SN ne relève pas de ce cas, en (36-b).

- (36)
- a. Guillaume - 2 : le pauvre petit ourson
  - b. Rayan - 1 : un seul grand lit
  - c. Rayan - 1 : de gentils petits lutins
  - d. Louise - 16 : le grand méchant loup
  - e. Louise - 16 : une vraie petite princesse
  - f. Rayan - 18 : un minuscule petite fille

Malgré le peu d'occurrences, nous observons ici aussi l'usage de 4 classes différentes : les adjectifs de dimension sont plus importants, avec 3 types différents et 7 occurrences, mais nous avons également les expressifs *gentil* et *méchant*, les modaux *seul* et *vrai*, et l'adjectif de propriété *pauvre* qui est ici utilisé avec une valeur affective. Concernant la linéarisation et la sémantique des adjectifs combinés, nous pouvons faire un constat analogue par rapport aux enfants. Les exemples en (36-c) et (36-d) montrent des rapports linéaires différents entre l'adjectif de dimension et l'expressif. Par ailleurs, la production du groupe de Rayan en (36-f) indique, comme nous avons pu le voir chez lui, qu'il est possible d'avoir



deux adjectifs de même sémantique en co-occurrence. Cet exemple peut être rapproché de la séquence « un grand géant trou » de Rayan, où l'usage de deux adjectifs de dimension a visiblement une fonction d'intensification de la dimension dénotée.

Ainsi, les emplois enfantins et adultes paraissent tout à fait du même ordre, ce qui nous laisse penser que les enfants ont une maîtrise parfaitement comparable à celle démontrée par les adultes en ce qui concerne la structure de façon abstraite. Les séquences identifiées comme peu heureuses semblent ainsi plus relever de la combinaison non conventionnelle de deux adjectifs spécifiques que d'une impossibilité liée à une incompatibilité sémantique entre ces éléments.

**Num-Card + Adj + N :** Nous avons vu chez les enfants que seuls Guillaume et Louise produisent cette structure, et uniquement à la seconde session. Elle est non seulement rare dans leurs données, mais aussi produite, soit en reprise immédiate, soit dans des SN qui semblent plutôt être des unités figées. Nous en avons donc conclu qu'il nous est impossible de considérer que les enfants en ont une maîtrise quelconque.

Ceci semble être confirmé par les données adultes. En effet, tous produisent cette structure avec une fréquence moyenne (Guillaume : 5, Louise : 8 et Rayan : 8, occ. totales). Elle est de plus retrouvée dans les groupes de Louise et de Rayan dans la première session, ce qui suggère qu'elle est relativement courante. On pourrait donc s'attendre à plus d'occurrences de la part des enfants. Par ailleurs, bien que certains SN des adultes peuvent aussi être perçus comme des unités figées, du moins par les enfants (par exemple, « les trois petits cochons »), elles ne sont pas majoritaires et nous observons dans toutes les distributions adultes des séquences qui ne relèvent clairement pas du figement et qui sont plus diversifiées quant à l'adjectif employé.

- (37) a. Guillaume : deux doubles niveaux  
 b. Louise : les deux derniers jours  
 c. Rayan : les trois grands chênes

**Adj + N + Adj :** Lors de l'étude des données enfantines, cette structure a été mise en commun avec l'étude de la structure *Num-Card + N + Adj*, et les quelques occurrences de *N + Adj + SP* attestées chez Guillaume. Nous avons choisi de les réunir car ces structures apparaissent principalement, voire uniquement chez Guillaume, mais aussi en raison de la présence massive de la construction spécifique *truc + Adj-couleur* dans ses emplois relevant de ces trois structures. Nous ne proposons pas ici le même regroupement pour deux raisons : premièrement, les structures *Adj + N + Adj* et *Num-Card + N + Adj* sont attestées dans tous les groupes, même si les occurrences des interlocuteurs de Louise et Rayan sont moins nombreuses que celles dans le groupe de Guillaume. Deuxièmement, bien que les interlocuteurs de Guillaume emploient eux aussi la construction *truc + Adj-couleur*,

elle n'est pas aussi massivement représentée que chez l'enfant. Nous reviendrons sur la construction chez les interlocuteurs après la présentation des structures à modification multiple. En revanche, nous ne proposons pas d'étudier la structure  $N + Adj + SP$  chez les adultes car elle n'est pas rencontrée chez les interlocuteurs de Guillaume.

La structure  $Adj + N + Adj$  apparaît en tout 47 fois chez les adultes. De même que chez les enfants, les productions des interlocuteurs de Guillaume y contribuent massivement, notamment avec 21 SN de ce type sur 28 dans la seconde session. Parmi ceux-ci 9 relèvent de la construction  $Adj + truc + Adj-couleur$ . Ainsi, même si elle domine comparativement aux autres instances de la structure, nous sommes loin de la présence massive attestée chez Guillaume.

Les distributions des adultes dans les deux sessions montrent des comportements tout à fait comparables pour cette construction. Nous illustrons son fonctionnement avec les données de la seconde session. Le paradigme global des adjectifs en position pré-nominale est constitué de 7 éléments différents. La classe la plus généralement représentée est celle de la dimension : 3 types pour 21 occurrences. On note cependant la présence d'autres types d'adjectifs dans toutes les distributions :

- (38) a. Guillaume : 2 types pour 3 occ., ex. un autre modèle rigolo  
 b. Louise : 1 type pour 1 occ., ex. du bon café chaud  
 c. Rayan, 3 types pour 3 occ., ex. une pauvre hirondelle inanimée

De même, les adjectifs en postposition (9 types au total) sont largement dominés par la classe de la couleur, avec 5 types pour 24 occurrences. Les exemples en (38) ci-dessus montrent à nouveau que chaque groupe produit malgré cela d'autres types d'adjectifs dans cette position. Enfin, on note une corrélation entre l'usage des adjectifs de dimension et ceux de couleur. Plus précisément, lorsque l'adjectif antéposé relève de la dimension, l'adjectif postposé est systématiquement une couleur.

Pour conclure à propos de cette structure, nous pouvons voir que les productions adultes montrent la large prédominance de la construction  $Adj-dimension + N + Adj-couleur$ , où *truc* est le nom le plus représentatif dans le groupe de Guillaume. Cela signifie que l'enfant présente en fait un usage très proche de ses interlocuteurs en employant quasi exclusivement le patron prédominant. La différence la plus notable ne réside ainsi que dans la plus grande diversité des noms instanciés dans la construction.

**Num-Card + N + Adj** : Cette structure est retrouvée dans tous les groupes dans la seconde session mais elle est absente des données des interlocuteurs de Rayan dans la première. En tout, 21 SN correspondent à la structure. On constate l'emploi de 5 numéraux différents. Le mot *deux* est le plus fréquent avec 10 occurrences. C'est le seul qui est attesté dans tous les groupes à la deuxième session, il constitue d'ailleurs l'unique numéral chez les interlocuteurs de Rayan. Concernant les adjectifs, nous avons au total 8

éléments différents, parmi lesquels deux n'expriment pas une couleur :

- (39) a. Guillaume 3 : seize jetons **ronds**  
 b. Guillaume 16 : quatorze aliens **différents**  
 c. Louise 16 : deux dehors **différents**

Il est à noter que nous pouvons voir des similarités entre les usages de Guillaume et ses interlocuteurs dans la seconde session. D'abord, bien que l'on retrouve des occurrences de cette structure dans tous les groupes, elle est plus fréquente chez les interlocuteurs de Guillaume (9 contre 2 dans chacun des autres groupes). Ensuite, nous retrouvons de nouveau la construction *truc + Adj-couleur* dans les productions de ce groupe, à 3 reprises. La distribution de cette structure chez les interlocuteurs de Guillaume diffère en revanche de la précédente dans le fait que cette construction spécifique ne représente pas l'instance dominante : on retrouve la combinaison *bâton + Adj-couleur* 4 fois. Ainsi, si une construction doit être envisagée comme dominante, il s'agit de cette dernière, mais il nous semble plus approprié de considérer que les deux constructions se démarquent dans la mesure où elles représentent ensemble la presque totalité des occurrences de la structure.

Les éléments que nous venons d'examiner nous permettent de conclure de la même manière que pour la structure précédente que les productions de Guillaume sont finalement très proches de celles des adultes, en particulier de ses interlocuteurs. D'abord, même si les adultes présentent deux constructions dominantes pour cette structure, l'une des deux correspond à celle exclusivement utilisée par Guillaume. Il se différencie en revanche de ses interlocuteurs par le fait qu'il restreint ses usages à un sous-ensemble représentatif particulier. Ensuite, nous avons postulé lors de l'étude des productions de l'enfant que le fait qu'il ne produit que deux types de numéraux différents ne reflète pas nécessairement une lacune dans sa maîtrise de cette classe. Les données adultes semblent plaider en faveur de notre hypothèse dans la mesure où l'on constate chez eux aussi relativement peu de variation.

#### **La constructions *truc + Adj-couleur* chez les interlocuteurs de Guillaume :**

Comme nous avons pu le voir avec l'étude des deux structures précédentes, la construction *truc + Adj-couleur* n'existe pas seulement chez Guillaume, elle est aussi retrouvée chez ses interlocuteurs mais de façon nettement moins prononcée que chez l'enfant. Nous terminons donc la présentation de la modification multiple chez les adultes par un petit examen des occurrences de *truc* afin de voir si, comme chez Guillaume, il existe chez eux un effet de colloquat.

Ce nom est retrouvé 63 fois dans les données globales de ce groupe, ce qui représente à peu près 2% des SN de la distribution. Rappelons que ces emplois constituent plus de 10% des occurrences nominales de Guillaume. Autrement dit, l'enfant fait un usage très conséquent de ce nom qui n'est pas retrouvé chez ses interlocuteurs quel que soit le type

de SN dans lequel il apparaît. On constate en revanche une tendance plus importante à utiliser *truc* en combinaison avec un adjectif de couleur chez les adultes puisque 45 de leurs usages du nom correspondent à ce patron, soit plus de 70% des occurrences totales (contre 60% chez Guillaume). Ces occurrences constituent par ailleurs 90% des emplois du nom avec un adjectif comme chez l'enfant. Ainsi, si nous considérons que l'usage de *truc* favorise fortement sa co-occurrence avec un adjectif de couleur pour Guillaume, nous devons envisager qu'il en va de même chez les adultes. La différence principale est que les adultes sont moins enclin à utiliser ce nom en premier lieu.

Par conséquent, nous pouvons penser que lorsque la construction *truc + Adj-couleur* est instanciée dans une structure à modification multiple chez les adultes, il s'agit aussi plutôt de déterminer quels éléments sont susceptibles de se combiner avec la construction. Notons pour terminer que dans la construction *Adj + truc + Adj-couleur*, Guillaume montre légèrement plus de diversité que ses interlocuteurs. En effet, les productions adultes montrent l'emploi de 2 adjectifs appartenant à la classe de la dimension (*grand* et *petit*). Guillaume utilise quant à lui 4 adjectifs différents, dont l'un ne relève pas de la dimension :

- (40)
- a. un **grand** truc bleu
  - b. des **petits** trucs jaunes
  - c. **gros** truc orange
  - d. un **autre** truc bleu

### 10.3 Bilan général

Le bilan quantitatif que nous pouvons dresser de l'usage de la modification multiple est du même ordre que celui que nous avons fait pour la combinatoire au sein du SADj dans la section précédente. Dans la première session, les enfants n'emploient que très peu de SN avec plusieurs modifieurs. On constate par contre une augmentation significative de leurs occurrences, ainsi que la multiplication des structures différentes dans la deuxième session. Les données de cette session chez les enfants sont par ailleurs comparables à celles des adultes dans l'une ou l'autre session, ce qui signifie que d'un point de vue purement quantitatif, les enfants montrent la même aptitude à utiliser la modification multiple que les adultes à la fin de nos enregistrements.

Concernant les différentes structures rencontrées, nous avons vu que les données enfantines de la première session s'inscrivent intégralement dans les usages des adultes. Elles sont généralement attestées dans tous les groupes et font partie des plus utilisées au sein de chacun d'entre eux. De même, ces structures apparaissent dans les données enfantines de la seconde session. Elles sont toutes partagées par minimum deux enfants et constituent en outre les structures dominantes de leurs distributions : *Adj + N + SP* et *Adj + N + Rel* pour Louise et Rayan, *Adj + N + Adj* et *Num-Card + N + Adj* chez Guillaume. Par

ailleurs, les structures des enfants dans la seconde session sont également retrouvées dans la plupart des cas chez les adultes, et dans les deux sessions, ce qui indique que les enfants utilisent préférentiellement les structures pour lesquelles ils ont une expérience. Mais ils montrent aussi la capacité à employer des structures qui leur sont propres et donc à faire des combinaisons créatives de modificateurs au sein d'un même SN.

L'étude détaillée des structures dont le nombre d'occurrences nous permettent de nous faire une idée du comportement typique des enfants à leur égard nous a montré que l'on ne peut pas dégager de structures abstraites dans la plupart des cas, mais plutôt des constructions avec des degrés de spécificité plus ou moins importants selon l'enfant et la structure envisagés. Ces constructions trouvent globalement un correspondance dans les emplois dominants des adultes pour les mêmes structures. Ceci suggère que les enfants sont sensibles aux unités lexicales utilisées par leurs interlocuteurs, mais aussi au fait qu'elles apparaissent de façon fréquente. On remarque cependant que les adultes ont des usages souvent plus diversifiés qui nous permettent de reconstruire des constructions plus abstraites que celles que l'on peut dégager chez les enfants. Ainsi, l'usage de la modification multiple indique, comme nous avons déjà pu le constater à plusieurs reprises pour d'autres phénomènes concernant l'adjectif épithète, que les emplois des enfants sont plus spécialisés que ceux de leurs interlocuteurs mais que leur spécialisation correspond à ce qui est le plus notoire chez ces derniers d'un point de vue quantitatif.

Les enfants ne montrent cependant pas tout à fait les mêmes tendances dans leurs usages et dans le caractère spécifique des constructions qu'ils emploient. Plus exactement, Guillaume se démarque des deux autres enfants de ce point de vue, notamment avec des usages adjectivaux beaucoup plus figés qui suggèrent une maîtrise moins avancée comparativement à Louise et Rayan. D'abord, comme nous venons de le mentionner, les structures qu'il utilise le plus ne sont pas les mêmes que celles dominant chez les autres enfants. Ceci a une conséquence directe sur la répartition générale apparente des adjectifs instanciés dans les différentes structures : Louise et Rayan utilisent principalement des adjectifs antéposés au nom et très peu d'adjectifs postposés. Guillaume montre quant à lui une répartition plus équilibrée entre les deux positions. Toutefois, la plupart de ses occurrences postposées relèvent de la construction spécifique *truc + Adj-couleur*. Or, il est fort probable que la construction soit plutôt à envisager comme une sorte d'unité semi-figée qui se combine avec un modifieur, plutôt que comme une multi-combinaison. Nous n'avons noté des figements aussi massifs ni en antéposition ni en postposition chez Louise et Rayan. Notons cependant que leurs occurrences postposées relèvent aussi principalement d'adjectifs de couleurs.

Par ailleurs, l'examen plus généralisé des adjectifs pré-nominaux montrent que Guillaume a un usage moins diversifié par rapport à Louise et Rayan. Les classes attestées sont à peu près équivalentes : les trois enfants produisent en premier lieu des adjectifs de dimension, largement représentés par *petit* et, dans une moindre mesure, par *grand*. On retrouve

aussi transversalement l'indéfini *autre*, et Louise et Rayan présentent en outre quelques adjectifs marquant leur expressivité. Par contre, le paradigme individuel de Guillaume est environ deux fois moins important que les autres enfants, avec seulement 4 adjectifs pour toutes les structures à modification multiple (7 chez Louise et 9 chez Rayan), alors qu'il est celui qui produit le plus de SN de ce type. D'autre part, les adjectifs de Guillaume s'inscrivent tous dans le paradigme des adjectifs employés par ses interlocuteurs dans des structures à modification multiple. Chez Louise et Rayan, au moins un élément n'est pas retrouvé chez les adultes de leurs groupes.

Ainsi, d'après ces éléments, Guillaume n'utilise les possibilités de combiner un adjectif à un autre modifieur que lorsque celui-ci relève d'un ensemble très restreint d'unités lexicales, ou lorsqu'il fait partie d'une construction semi-figée. En outre, son paradigme adjectival n'est constitué que d'éléments présents chez ses interlocuteurs. Il montre par conséquent un usage très spécifique et très peu d'indépendance par rapport à son entourage. Louise et Rayan présentent également des paradigmes relativement restreints des adjectifs pouvant être en co-occurrence avec d'autres modifieurs comparativement aux adultes en interaction avec eux. Ces ensembles sont cependant un peu plus importants que chez Guillaume et n'ont pas toujours de correspondance dans les données de leurs interlocuteurs. Par ailleurs, ils montrent aussi l'emploi de constructions spécifiques mais elles relèvent plutôt de patrons dans lesquels les unités lexicales sont plus susceptibles de varier que de figements, comme par exemple la corrélation *Adj-dimension + N-animé + qui-rel*. De plus elles ne sont pas massivement utilisées à travers différentes structures comme c'est le cas pour *truc + Adj-couleur* chez Guillaume.

## 10.4 Conclusion

Ce chapitre était consacré à l'usage de SN avec plusieurs modifieurs, dont au moins l'un d'entre eux est un adjectif. Nous avons pu constater que tous les locuteurs emploient des SN où l'adjectif est le seul modifieur dans la vaste majorité des cas. Ce phénomène se rapproche donc de celui de l'usage de SAdj étendus, ainsi que de celui de l'alternance en position. Il diffère cependant des deux autres phénomènes dans le fait que les proportions de SN à modification multiple sont globalement plus importantes (environ 20% contre 10% pour les SAdj étendus). D'autre part, l'usage de plusieurs modifieurs est attesté chez tous les enfants dès la première session, même si leurs emplois sont plutôt rares.

La modification multiple se rapproche par ailleurs des deux autres phénomènes dans le fait qu'il n'est pas possible de considérer que les enfants en ont une maîtrise équivalente à celle démontrée par les adultes, y compris dans la seconde session. Les constructions que l'on dégage à partir des emplois enfantins sont en effet bien plus spécialisées que celles de leurs interlocuteurs. De nouveau, on remarque que les usages des premiers relèvent principalement des instances les plus représentatives chez les seconds. Enfin, on observe

des caractéristiques linguistiques très semblables à l'usage de SAdj étendus chez les enfants dans la mesure où les adjectifs impliqués relèvent principalement de la classe de la dimension et de celle de la couleur. On retrouve quelques adjectifs appartenant à d'autres classes, comme par exemple les expressifs, mais ils sont très peu présents et n'apparaissent pas chez tous les enfants. Par conséquent, nous pouvons faire le même type de conclusion, à savoir que les enfants ne sont pas encore aptes à utiliser n'importe quel type d'adjectif dans des SN comportant plusieurs modificateurs. Ils présentent une sélectivité basée sur la sémantique lexicale de l'unité.

# Chapitre 11

## Les modifieurs épithètes

Ce chapitre est consacré à l'étude des deux autres modifieurs nominaux que l'on qualifie traditionnellement d'épithètes lorsqu'ils ont une relation de dépendance à la tête du SN : les noms et les adverbes. Ces deux catégories présentent un certain nombre de points communs avec les adjectifs, en particuliers ceux qui sont habituellement en position post-nominale. D'un point de vue général sur la catégorie, les trois éléments montrent une organisation interne des unités lexicales qui est similaire : ce sont des catégories de mots ouvertes mais que l'on peut diviser en sous-classes selon des critères sémantiques, morphologiques ou encore syntaxiques.

Par ailleurs lorsqu'ils sont employés en tant que dépendants nominaux, les noms et adverbes partagent certaines caractéristiques de l'adjectif, aussi bien sur le plan sémantique que sur le plan syntaxique. Le rôle sémantique général des noms et adverbes épithètes est d'apporter une information sur une propriété du référent, ce qui permet comme pour l'adjectif de restreindre l'extension du nom et de réduire le champ des référents susceptibles de correspondre au SN. Sur le plan syntaxique, ils partagent avec l'adjectif le fait que certaines unités peuvent constituer la seule composante de leur groupe, ou prendre des dépendants à leur gauche et/ou à leur droite. Ils sont en outre systématiquement postposés au nom. Autrement dit, leurs propriétés de placement correspondent à la position par défaut de la catégorie adjectivale en fonction épithète.

- (1)
  - a. Louise : un bébé canard
  - b. Guillaume : une voiture quatre cylindres
  - c. Rayan : un gormiti seigneur de la nature
  
- (2)
  - a. l'efficacité même
  - b. une fille très bien
  - c. cette vision, presque incroyable, de tous **les spectateurs debout sur les tables** tout autour de la salle (Pierre Gallais, 1988, *L'imaginaire d'un romancier français de la fin du XIIIe siècle*)



Notons cependant que d'après Goes (1999), les deux catégories diffèrent par le fait qu'il n'y a pas de restrictions particulières sur les types de noms qui peuvent être utilisés en tant qu'épithètes alors que les adverbes pouvant avoir cette fonction sont plutôt restreints à des unités qui relèvent d'un vocabulaire ancien (ex. *bien*, *debout*). Les noms présentent ainsi plus de ressemblances avec les adjectifs sur ce point.

L'objectif de ce chapitre est de comparer le fonctionnement et l'acquisition de ces catégories en tant qu'épithètes à celui des adjectifs. En effet, bien qu'elles présentent des propriétés communes avec l'adjectif, nous avons affaire à des catégories dont la fonction principale n'est pas la dépendance nominale, alors que c'est le cas pour l'adjectif. Notamment, les noms sont plutôt utilisés pour désigner l'entité, et non une propriété particulière de cette entité. Or, nous avons mentionné à plusieurs reprises que ceci a un impact sur l'acquisition lexicale des enfants : les noms apparaissent plus tôt dans les productions verbales des enfants. On peut ainsi se demander si l'usage en tant qu'épithète reflète cette acquisition précoce, ou si l'on retrouve des caractéristiques plus proches de ce qui est observé pour les adjectifs, comme par exemple une restriction dans les classes lexicales attestées en épithète. Nous commençons ce chapitre par l'examen de la catégorie des noms puis nous présentons les adverbes dans un deuxième temps. Nous concluons ensuite en comparant les usages et l'acquisition de ces catégories entre elles, mais aussi par rapport aux adjectifs.

## 11.1 Le nom

Le traitement que nous faisons de combinaisons  $N + N$  repose sur deux caractéristiques principales : le type lexical des noms employés, que ce soit pour la tête ou pour l'épithète, et le rapport sémantique entre les deux noms. En ce qui concerne le premier point, étant donné les cas que nous avons pu observer, nous avons distingué trois catégories différentes : le nom modifieur est un nom propre (ex. des autocollants Ben Ten), le nom renvoie à une entité animée (ex. un bonhomme homme) ou il renvoie à un objet/concept inanimé (ex. la case départ). Notons que le classement au sein d'une catégorie se fait d'après la sémantique du nom pris en isolation et non en fonction de son sens dans la combinaison spécifique. Nous indiquons par ailleurs la nature du référent désigné par la séquence.

Les catégories que nous avons retenues pour l'examen du rapport sémantique entre les deux noms sont issues de l'ouvrage de Noailly (1990). Notons cependant que bien qu'elle propose 4 types de relations sémantiques, nous n'en considérons ici que 3. Les 4 catégories identifiées par Noailly sont les suivantes :

- **La coordination** : ce type de combinaison correspond à des séquences comme *moissonneuse-batteuse* ou *canapé-lit*. Les deux noms ont un statut syntaxique identique et un apport sémantique équivalent dans la désignation du référent, ce qui

signifie qu'il n'y a pas de rapport de dépendance entre les deux noms. Nous ne prenons donc pas ce type de relation en compte dans le présent travail. Nous avons plutôt opté pour une vision où les deux éléments constituent ensemble la tête du SN (voir en annexe pour une présentation détaillée des critères qui nous ont conduit à ce choix).

- **L'identification** : dans ce type de rapport sémantique, le nom modifieur (N2) permet d'identifier spécifiquement l'entité faisant partie de la classe notionnelle désignée par le nom tête (N1) : ex. la jolie princesse Louise.
- **La complémentation** : les rapports sémantiques entre N1 et N2 sont relativement variés dans cette classe : N1 représente N2 (des autocollants Ben Ten), N1 est consacré à N2 (du papier cadeau), ou encore N1 et N2 sont reliés de façon analogue à N1 de N2 (le parler Candice). Ces séquences ont par contre en commun le fait qu'il est possible de paraphraser le deuxième nom par un SP complément du nom (des autocollants de Ben Ten, du papier pour les cadeaux, le parler de Candice).
- **La qualification** : le rapport entre N1 et N2 est analogue à celui entre un nom et un adjectif épithète. N2 apporte une information supplémentaire permettant de caractériser plus précisément le concept dénoté par N1 (le vaisseau maître).

La section est organisée de la façon suivante : dans un premier temps nous étudions les données des enfants en examinant leurs distributions générales puis les séquences spécifiques qu'ils produisent pour les caractériser selon les deux types de propriétés présentées ci-dessus, nous proposons ensuite le même type d'étude chez les adultes et nous terminons par une comparaison de leurs distributions respectives.

### 11.1.1 L'usage des noms épithètes chez les enfants

Le tableau 11.1 donne les proportions d'occurrence des noms épithètes sur l'ensemble des modifieurs produits par les enfants dans les deux sessions<sup>1</sup>. Il montrent globalement que ce type de modifieur est très peu utilisé, que ce soit dans la première session ou dans la seconde. Nous verrons ci-dessous que ceci n'est pas une particularité des enfants. Les adultes produisent eux aussi très peu de noms épithètes, ce qui suggère que ce type de modification nominale est très peu utilisé de façon générale.

---

1. Il est à noter que les données des tables indiquent que Guillaume produit 3 occurrences supplémentaires de noms modifieurs dans la première session et 1 dans la seconde. L'examen qualitatif a montré que ce sont probablement des cas où les deux SN devraient être reliés par une préposition mais celle-ci est manquante. Nous n'avons donc pas tenu compte de ces données dans l'étude présentée ici.

- i
  - a. Guillaume 3 : tu as le droit une pomme
  - b. Guillaume 5 : les trucs déjeuner (fait référence à des casseroles)
  - c. Guillaume 5 : a besoin un autre truc noir
  - d. Guillaume 18 : c'est explosion un truc

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<b>Session 1</b>	5/203 2.5%	0/133	6/168 3.6%	11/504 2.2%
<b>Session 2</b>	13/515 2.5%	15/444 3.4%	3/280 1%	31/1239 2.5%

TABLE 11.1 – Les noms épithètes chez les enfants

Les données générales indiquent que Louise ne produit pas de noms épithètes dans la première session alors que nous en retrouvons des occurrences chez les deux garçons. Nous ne sommes donc pas en mesure de déterminer si elle est capable de produire de tels modifieurs à cette période. On constate par contre qu'ils apparaissent chez les trois enfants dans la seconde session. Ils montrent par conséquent uniformément leur aptitude à employer des noms épithètes à la fin de nos enregistrements.

L'examen qualitatif des séquences  $N + N$  a révélé la présence prépondérante de la même construction dans les deux sessions (70% des données globales). Elle relève du rapport de la qualification, soit la relation sémantique la plus proche de celle entretenue entre l'adjectif et le nom :

- (3)  $N$ -statut familial +  $N$  animal<sup>2</sup>
- a. Guillaume 1 : la maman ours
  - b. Louise 15 : le papa loup
  - c. Rayan 20 : le petit bébé dinosaure

Cette construction domine dans les usages des garçons à la première session (Guillaume : 3 occ., Rayan : 4 occ.). Elle est également largement représentée dans les données des trois enfants dans la seconde session (Guillaume : 8 occ., Louise : 13 occ., Rayan : 2 occ.).

Dans la première session, les garçons ne produisent que 2 instances différentes de la construction : *la maman ours* et *le papa ours*. Elles sont par contre retrouvées chez les deux enfants. Nous attribuons cette correspondance dans leurs données au fait qu'ils produisent ces séquences au cours de la même activité. En effet, tous deux étaient en train de jouer avec le même livre-théâtre dont l'histoire est *Boucle d'or et les trois ours*. Ils manipulent donc des personnages qui se différencient précisément par leur condition d'ours ou d'humain lors de la production de ces énoncés.

Les données de la seconde session indiquent quant à elles plus de variation dans les noms employés. Le premier, c'est-à-dire celui qui renvoie au statut familial, est instancié

2. La désignation statut familial ne correspond pas ici à ce que l'on entend généralement par ce terme. Il s'agit surtout pour les enfants de distinguer d'une part entre les animaux adultes et leurs petits, d'autre part entre les animaux femelles et les mâles. À défaut d'une appellation convenant à ces deux aspects, nous désignons cette distinction combinée par ce terme.

par 4 noms différents. Nous y retrouvons les 2 unités présentes dans la première session (*maman* et *papa*), auxquelles s'ajoutent les noms *monsieur* et *bébé*. Ce dernier élément est par ailleurs largement préféré de façon générale puisqu'il représente 17 occurrences sur les 23 emplois totaux. Les noms d'animaux sont beaucoup plus nombreux. Nous retrouvons également le nom *ours*, mais nous avons aussi 9 autres unités qui appartiennent à cette classe. Ici aucun nom ne se dégage particulièrement. De plus, les enfants montrent beaucoup plus de variation entre eux. Il y a par conséquent une instance généralement représentative pour le premier nom mais pas pour le second.

Les instances de la structure  $N + N$  qui ne relèvent pas de la construction  $N\text{-statut familial} + N\text{ animal}$  dans la première session sont données en (4).

- (4)
- a. Guillaume 2 : noeud papillon
  - b. Guillaume 4 : un bonhomme homme
  - c. Rayan 3 : gormiti seigneur de la nature
  - d. Rayan 5 : les cartes jouet

Hormis la séquence en (4-d), toutes présentent des éléments de ressemblance avec la construction mentionnée ci-dessus. La plus proche est celle de Guillaume en (4-b). D'abord, les deux noms renvoient à des animés. Ensuite, l'examen de la situation indique qu'il est en train de comparer des figurines et vient de manipuler un crocodile. L'énoncé « un bonhomme homme » semble ainsi avoir pour fonction discursive de distinguer un référent animé humain d'un référent animé animal. La séquence en (4-c) chez Rayan ressemble à celle de Guillaume. Il s'agit ici aussi de figurines, mais Rayan distingue cette fois des personnages qui ont des rôles différents (seigneur de la nature *versus* de l'océan, par exemple).

La séquence de Guillaume en (4-a) ne présente qu'une ressemblance formelle avec la construction dominante. Elle repose sur le fait que le nom *papillon* appartient à la classe sémantique des animaux. Toutefois, il ne s'agit pas de la même unité lexicale que celle qu'il utilise dans la construction  $N\text{-statut familial} + N\text{ animal}$ . D'autre part, la séquence ne renvoie pas à un référent de type animé, ni à l'objet habituellement désigné par la séquence, Guillaume fait ici référence à un simple noeud avec des boucles.

Enfin, le cas le plus éloigné est produit par Rayan en (4-d). Ici, aucun élément ne présente de ressemblances avec la construction dominante puisque les deux noms renvoient à des objets concrets. Notons qu'à première vue, le SN paraît indiquer un rapport de coordination entre les deux noms. L'exemple (5) ci-dessous semble cependant indiquer qu'il s'agit plutôt d'un usage de type qualificatif : le nom *jouet* est ici employé pour distinguer les cartes de collection, dont il est question ici, des cartes qui font partie de jeux de société ou les cartes à jouer. De plus, l'usage du nom *carte* seul ne remet pas en cause la nature de l'objet mentionné.

- (5) Rayan, sa mère et Obs parlent des cadeaux qu'il aura pour son anniversaire - 5 :  
 MOT : et puis il y a les cartes aussi!  
 MOT : mm ?  
 CHI : **les cartes jouet** ! (...)  
 MOT : il en aura d'autres pour son anniversaire peut-être.  
 OBS : des cartes ?  
 CHI : ben non y aura pas xx !  
 MOT : des cartes des gormitis.  
 CHI : non y aura pas de cartes !

Les données de la seconde session montrent que Guillaume produit le plus de séquences qui ne relèvent pas de la construction *N-statut familial + N animal*. On retrouve chez lui 5 SN qui s'en démarquent, Louise en produit 2, et Rayan 1. Les 5 combinaisons *N + N* de Guillaume indiquent l'emploi d'unités lexicales plus diversifiées par rapport à la première session. Il montre notamment sa capacité à utiliser des noms inanimés et des noms propres pour le deuxième élément de la combinaison. De plus, nous voyons des instances des trois rapports sémantiques envisagés. Nous présentons en (6) les cas qui relèvent de la qualification, en (7) les SN qui expriment la complémentation, et en (8) la séquence d'identification.

- (6) Guillaume fait des constructions
- a. 16 - OBS : c'est quel modèle de voiture que tu fais ?  
 CHI : euh moi c'est **une voiture quatre cylindres**.
  - b. 17 - OBS : on a besoin de deux bâtons jaunes.  
 CHI : et **quatre trucs os**.
- (7) Guillaume ouvre des cadeaux - 20 (remarques isolées) :
- a. oh **des autocollants Ben Ten** ?
  - b. j'en ai plein **de cartes requin**.
- (8) Guillaume fait de l'écriture - 20 :
- OBS : dans Marie il y a que ça comme lettres.  
 CHI : il y en a pas beaucoup dans **le prénom Marie** des lettres .

Louise utilise quant à elle 2 séquences qui diffèrent de la construction dominante. Elles ne s'en démarquent toutefois pas autant que les productions de Guillaume puisque toutes deux renvoient à des référents animés, ce qui n'est le cas pour aucune des structures *N + N* chez Guillaume. La séquence en (9) se rapproche en fait énormément de la construction *N-statut familial + N animal* : elle semble résulter d'une confusion sur le statut de la personne, qui est causée par l'étrangeté de l'image décrite. Nous avons déjà évoqué la séquence en (10) dans le chapitre précédent. Il s'agit ici d'un rapport d'identification.

(9) Louise décrit une image où un bébé pousse la poussette dans laquelle se trouve sa mère - 16 :

CHI : ben **le papa enfant** il est bébé et le bébé il est un enfant !

(10) Louise s'apprête à faire un dessin - 19 :

OBS : la jolie princesse Louise tu me fais. (...)

CHI : non **la jolie princesse Gwendoline**.

Enfin, Rayan montre comme Louise une grande similarité entre le SN en (11) et la construction dominante. Par ailleurs, cet exemple est très proche de la séquence « gormiti seigneur de la nature » qu'il produit dans la première session. Il s'agit d'une figurine à laquelle il assigne un trait distinctif pour la reconnaître des autres. Notons néanmoins qu'il y a une sorte d'inversion par rapport aux autres constructions puisque le statut du personnage est cette fois désigné par le deuxième nom.

(11) Rayan joue aux playmobiles® - 18 :

il faut chercher **une fille enfant**

Pour résumer, nous avons vu que les enfants emploient peu de structures  $N + N$  de façon générale. Louise ne montre d'ailleurs son aptitude à utiliser ce type de SN qu'à la seconde session. Les données qualitatives indiquent par ailleurs la prépondérance d'usages relevant de la construction  $N$ -statut *familial* +  $N$  *animal*. Quelques séquences s'en détachent chez tous, dans la première et la seconde session. On observe cependant qu'elles présentent pour la plupart des ressemblances assez importantes avec la construction dominante, à l'exception de celles produites par Guillaume à la seconde session qui montrent plus de diversification dans les noms employés, ainsi que dans les rapports de sens exprimés.

### 11.1.2 L'usage des noms épithètes chez les adultes

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la faible apparition des structures  $N + N$  n'est pas propre aux enfants. Les données des adultes indiquent également que ce type de modifieur est rarement employé. Ils représentent au maximum 4.4% sur l'ensemble des modifieurs nominaux, chez les interlocuteurs de Louise à la première session. On note par contre que tous les groupes en produisent aux deux sessions, ce qui suggère que l'absence de structures  $N + N$  chez Louise manifeste son incapacité à en produire des instances à la première session. Le tableau 11.2 donne les proportions d'usage de ces structures sur l'ensemble des modifieurs chez les adultes dans les deux sessions.

L'examen qualitatif des données des adultes a révélé beaucoup plus de variation dans les types de structures  $N + N$  qu'ils emploient par rapport aux enfants. On constate en outre des différences importantes dans leurs distributions entre les deux sessions.

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<b>Session 1</b>	22/758 3%	31/704 4.4%	15/627 2.4%	68/2089 3.3%
<b>Session 2</b>	11/822 1.3%	29/1004 2.9%	10/792 1.3%	50/2618 1.9%

TABLE 11.2 – Les noms épithètes chez les adultes

Dans la première session, les données montrent de même que chez les enfants un emploi plus important de noms animés (13 types, 33 occ.) par rapport aux inanimés (9 types, 23 occ.). Les interlocuteurs de Guillaume et de Louise produisent en outre des noms propres (10 types, 14 occ.). Ceux-ci sont systématiquement instanciés dans des séquences où le deuxième nom sert à identifier le premier (ex. son petit chien Barnabé). Le rapport entre identification et nom propre n'est en revanche pas bi-univoque, comme en atteste l'exemple suivant :

- (12) Louise et sa mère décrivent une image - 4 :  
 CHI : il préfère monter sur le dos du gros ours.  
 MOT : ben oui de **son copain l'ours** .

Il s'agit ici clairement d'un emploi d'identification car chaque personnage du dessin est représenté par un animal différent. La mention de l'animal permet de ce fait d'identifier spécifiquement le personnage dont il est question. De plus, la modification est faite à l'aide d'un SN complet, c'est-à-dire du nom actualisé par un déterminant qui lui donne un statut référentiel spécifique. Les autres structures  $N + N$  impliquant un nom commun sont toutes avec un nom qui n'est pas actualisé.

Les noms animés sont majoritairement employés dans des structures où le modifieur qualifie la tête (ex. un papa cowboy), mais nous avons également quelques cas où le rapport entre les deux noms relève de la complémentation :

- (13) La mère de Louise examine un jeu de carte - 4 :  
 MOT : vingt deux cartes maisons **vingt deux cartes enfants** seize cartes oui c'est spécial.

Inversement, les noms inanimés apparaissent principalement dans des constructions où les deux noms ont un lien de complémentation (ex. le papier cadeau). Ici encore, nous trouvons des cas où ils peuvent avoir un rapport de qualification avec le premier nom, indiquant que le type de nom modifieur et le rapport exprimé avec la tête ne sont pas associés de façon catégorique :

(14) Rayan 2 - OBS : c'est un arbre jouet.

Par ailleurs, dans la plupart des cas, on constate une correspondance entre le type des deux noms : les noms animés sont principalement modifiés par des animés et des noms propres, et les inanimés par des inanimés. Seuls six SN (12 occ.) ne rentrent pas dans cette description.

Pour synthétiser tout ce que nous venons de voir dans les emplois des adultes dans la première session, nous pouvons voir trois associations sens-forme dominantes émerger de leurs données :

- Identification - *N animé + N propre* (7/10 occ.)
- Complémentation - *N inanimé + N inanimé* (18/29 occ.)
- Qualification - *N animé + N animé* (22/29 occ.)

Notons que la construction *N-statut familial + N animal* est également présente chez tous les adultes mais elle ne représente pas, comme chez les enfants, la majorité de leurs emplois dans la catégorie de la qualification. La construction la plus rencontrée correspond plutôt à des séquences comme « la fée conteuse », où le deuxième nom indique un type de métier/activité.

Dans les données de la seconde session, nous observons des proportions inversées entre les animés (11 types, 16 occ.) et les inanimés (14 types, 21 occ.) comparativement à la première session. Les noms propres présentent par contre à peu près le même nombre de types et d'occurrences. Par ailleurs, bien que tous les groupes montrent l'usage de structures *N + N* relevant des trois catégories sémantiques, la qualification est largement majoritaire (33/50 occ.), au détriment de la complémentation qui ne présente plus que 10 occurrences (contre 29 dans la session 1).

Les séquences exprimant un rapport d'identification sont, comme dans la première session des séquences de la forme *N animé + N propre* chez les interlocuteurs de Louise et Rayan (5 occ. en tout). Dans les deux emplois du groupe de Guillaume, le nom modifié est inanimé (ex. le nouveau film Toy Story). La qualification et la complémentation montrent plus de diversité selon les groupes envisagés.

Chez les interlocuteurs de Guillaume, la complémentation porte toujours sur un nom inanimé mais le deuxième nom peut aussi bien être un inanimé (2 occ., ex. une période mémoire) ou un nom propre (2 occ., ex. les cartes Carrefour®). La qualification est principalement associée à la forme *N-animé + N-animé* (4/5 occ., dont 2 sont du type *N-statut familial + N animal*).

Chez les interlocuteurs de Louise, la complémentation ne montre pas de construction dominante (sur 4 occ.). Tous les types de noms sont trouvés comme modifieur. De plus toutes les séquences montrent un non-appariement des types de noms combinés.



- (15) a. *N animé + N inanimé* : une miss bijoux  
 b. *N inanimé + N animé* : une journée indiens et cowboys  
 c. *N inanimé + N propre* : le parler Candice

Les emplois qualificatifs montrent des séquences relevant des deux types suivants :

- (16) a. *N-statut familial + N animal* (5 occ.) : des bébés loups  
 b. *N inanimé + N inanimé* (13 occ.) : les m majuscules

Enfin, chez les interlocuteurs de Rayan, la complémentation n'apparaît qu'à deux reprises, dans des séquences très différentes :

- (17) a. un chien peluche  
 b. une pâte chocolat

La qualification est principalement exprimée à l'aide de la structure *N-statut familial + N animal* (3/4 occ.).

### 11.1.3 Bilan de l'usage des noms

Pour conclure l'étude des noms en tant que modificateurs, nous pouvons voir comme nous l'avons déjà constaté à propos d'autres phénomènes que les informations quantitatives et qualitatives ne nous donnent pas les mêmes informations concernant la maîtrise que les enfants ont de cette catégorie. Du point de vue quantitatif, les données chez Guillaume et Rayan paraissent indiquer qu'ils maîtrisent les structures *N + N* de manière comparable aux adultes dès la première session dans la mesure où les proportions d'usage sont du même ordre. Louise ne manifeste en revanche sa capacité à employer ce type de modifieur qu'à partir de la seconde session.

Les données qualitatives indiquent par contre que les données enfantines sont nettement moins diversifiées que chez les adultes, y compris dans la deuxième session. En effet, l'examen d'ensemble des usages des adultes montrent de la variation sur plusieurs plans : la répartition des noms communs animés/inanimés n'est pas la même dans les deux sessions et la distribution des occurrences entre les trois catégories sémantiques, en particulier entre complémentation et qualification, est aussi très différente. Ces deux points ne sont cependant pas corrélés dans la mesure où l'on observe dans la deuxième session une augmentation des noms de type inanimés d'un côté, et une diminution des emplois en complémentation de l'autre, alors que ces deux caractéristiques sont fortement associées dans la première session. On constate également une grande différence dans les types de constructions employées dans les deux sessions : la première session se caractérise par la dominance générale et partagée de trois associations sens-forme. Dans la deuxième session, les constructions dominantes ne sont pas nécessairement les mêmes en inter-groupe

et il n'est pas toujours possible d'en dégager pour chaque groupe. Notons cependant que la construction du type *N-statut familial + N animal* est retrouvée dans tous les groupes.

En d'autres termes, les emplois des adultes dans les deux sessions montrent trop de changements pour que l'on considère à partir de ces données qu'il y a des constructions clairement majoritaires de façon générale, comme c'est par exemple le cas pour l'usage des adjectifs de dimension. Or, chez les enfants, c'est précisément ce que nous voyons. La construction largement prédominante est celle de type *N-statut familial + N animal*, quel que soit l'enfant, quelle que soit la session. Les quelques productions qui ne correspondent pas à ce patron d'usage en sont de plus très proches chez Louise et Rayan. Guillaume montre plus de diversité dans la seconde session, ce qui suggère que sa maîtrise de l'usage des constructions *N + N* est plus avancée et qu'il se la représente de façon plus abstraite par rapport aux autres enfants. Toutefois, aucun d'entre eux ne montre l'aptitude à utiliser les noms épithètes de façon aussi variée que leurs interlocuteurs.

En ce qui concerne la dominance de la construction *N-statut familial + N animal* chez les enfants, nous pouvons penser dans la lignée de Bloom (2000) que ce phénomène résulte d'une forme d'identification de la part des enfants avec les entités qu'ils désignent. Bloom considère que l'engagement personnel des enfants joue un rôle important dans l'acquisition lexicale des enfants. Elle fait par ailleurs l'hypothèse que les scénarios d'apprentissage se créent autour des intérêts de l'enfant : les adultes tendent à se mettre au diapason avec les objets d'intérêts des enfants, ce qu'ils pensent ou ce qui les affectent. Cette construction semble bien illustrer ces deux caractéristiques. Il existe en effet des noms pour distinguer les animaux mâle, femelle, et petit en français. Les enfants ne paraissent pas les connaître, ou du moins pas suffisamment pour les employer avec la même aisance que la construction. Ainsi, lorsqu'ils ont besoin de faire ce type de distinction entre les animaux, ils leurs attribuent des statuts qui leur sont familiers : ils calquent leur relation à certains membres de leur famille aux animaux mentionnés. Rappelons en outre qu'ils emploient principalement le nom *bébé* pour exprimer ce statut. Ils font donc le plus souvent référence à l'animal qui leur correspond le plus dans ces relations.

D'autre part, les adultes connaissent *a priori* les termes appropriés pour désigner les animaux selon leur genre et état adulte/petit (ex. d'animaux évoqués : chien, cheval, mouton). Mais ils choisissent eux aussi de référer à ces entités à l'aide de la construction plutôt que d'employer le nom spécialisé. Nous pouvons y voir une forme d'adaptation que nous interprétons comme l'indice d'une volonté de faciliter la tâche des enfants pour la compréhension de leur discours. Notons que Anne Salazar Orvig nous a communiqué qu'elle observe le même type de pratique de la part des adultes du corpus exploité dans le cadre de l'ANR Diaref lors d'une activité de lecture d'un livre dont l'histoire (en images) porte sur une famille de cochons : les parents désignent les personnages à l'aide d'étiquettes comme *Monsieur Cochon* ou *Madame Cochon*. Ce type d'adaptation spécifique pour parler

des animaux ne semble ainsi pas propre à nos données et peut être élargi à d'autres types de discours à l'enfant.

## 11.2 L'adverbe

Nous avons vu en introduction de ce chapitre que les adverbes traditionnellement envisagés en modification nominale dans les grammaires sont normalement placés en postposition (ex. une fille bien). Cependant, l'examen du placement des modifieurs en général dans le chapitre 6 montre que cette catégorie présente des occurrences en antéposition et en postposition par rapport au nom dans notre corpus. Il y a donc une contradiction entre nos données et ce qui est dit dans les grammaires, qui est principalement due au fait que nous avons intégré des SN qui se situent en marge de ceux que l'on envisage généralement comme étant des SN prototypiques. Nous avons par exemple des cas de modification de noms participant à la prédication avec le verbe (ex. j'ai eu très très peur).

Il en résulte une situation où les adverbes adnominaux que nous analysons ici ont deux fonctions différentes relativement à la tête du SN. Les adverbes qui correspondent à ceux décrits par les grammaires ont un rôle d'épithète analogue à celui des adjectifs : leur rôle est d'apporter une information supplémentaire permettant de restreindre l'extension du nom. Autrement dit, ils permettent de réduire la classe conceptuelle auquel le nom renvoie. Les autres adverbes servent principalement à marquer le degré d'intensité du concept dénoté par la tête nominale. Ils ont donc plutôt pour fonction de situer le concept évoqué au sein de sa classe notionnelle.

La section est organisée comme suit. Nous commençons par présenter la distribution générale des enfants dans les deux sessions, puis nous examinons leurs usages spécifiques afin de déterminer quel est le type de fonction des adverbes employés. Nous passons ensuite au même type d'analyse chez les adultes et nous proposons une comparaison de leurs données respectives pour terminer.

### 11.2.1 L'usage des adverbes épithètes chez les enfants

Les usages adverbiaux sont extrêmement rares chez les enfants. Seul Rayan en emploie quelques occurrences dans la première session, et dans des proportions très faibles (moins de 2%). Ils ne font leur apparition chez tous les enfants que dans la seconde session. La part des adverbes reste cependant très réduite sur l'ensemble des modifieurs nominaux attestés. Le tableau 11.3 donne les informations sur la quantité d'adverbes produits par les enfants dans les deux sessions.

Dans la première session, Rayan ne produit que des SN où l'adverbe est antéposé à la tête nominale. Il fait usage de 2 unités lexicales différentes (ex. (18))

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<b>Session 1</b>	0/203	0/133	3/168 1.8%	3/504 0.6%
<b>Session 2</b>	1/515 0.2%	2/444 0.4%	3/280 1%	6/1239 0.5%

TABLE 11.3 – Les adverbes chez les enfants

- (18) Rayan et Obs font des puzzles représentant différents dinosaures. Dans les deux cas, ils sont en train de décider ce qu'il vont faire - 3 :
- on fait pas **les pas bords** (2 occ.)
  - ouais **le très grand**

Le SN de l'exemple (18-a) apparaît à deux reprises. Il s'agit ici de faire la distinction entre les pièces d'un puzzle, celles qui forment les bords et les autres. La modification consiste donc en la négation de l'appartenance du référent à la catégorie dénotée par le nom. Bien que ce type de structure ne soit pas courant *a priori*, ou très bien formé, l'agencement linéaire observé entre le nom et l'adverbe est le plus approprié dans la mesure où la postposition conduirait à l'agrammaticalité catégorique de la séquence : \*les bords pas.

Nous avons dans le deuxième cas un SN où il y a ellipse du nom : Rayan indique quel dinosaure il veut assembler. La modification à l'aide de l'adverbe semble être ici régie par la nature première de la tête plutôt que par sa fonction au sein du SN. C'est donc selon les possibilités combinatoires de la catégorie adjectivale que l'adverbe est sélectionné au sein de son paradigme et antéposé : \*un dinosaure très , \* le grand très (dinosaur).

Dans la deuxième session, les trois enfants produisent des SN modifiés par des adverbes. Tous, sauf une occurrence sont antéposés au nom. L'unique cas de postposition est produit par Guillaume. Il correspond à l'emploi d'un adverbe locatif :

- (19) Guillaume indique qu'il veut faire un jeu de construction qui est rangé dans un autre coin de la pièce - 20  
CHI : tu peux faire **un bonhomme là-bas** ?

Cet exemple montre un usage nettement plus proche de ce que Goes décrit comparative-ment aux séquences de la première session, ainsi que celles exposées ci-après : l'adverbe restreint la classe dénotée par le nom en indiquant son emplacement géographique. Il modifie ainsi le nom de façon similaire à un adjectif épithète.

Parmi les 5 cas d'antéposition de l'adverbe, 3 correspondent à des SN à ellipse (2 occ. chez Louise et 1 chez Rayan). L'adverbe employé est *tout* dans les trois cas :

(20) Louise - 19 : la toute verte

Il ne correspond donc pas à l'adverbe employé par Rayan dans la première session (*très*) mais il fait en revanche partie du paradigme des adverbes utilisés par les enfants en modification adjectivale (cf. chapitre 9). Il constitue d'ailleurs l'unité la plus présente chez tous les locuteurs dans ce contexte syntaxique. Notons que *très* est également retrouvé en tant que modifieur adjectival, chez Rayan. Autrement dit, les deux adverbes qui ont un rôle de modifieur nominal et qui sont en antéposition chez les enfants font partie de ceux qu'ils emploient aussi en modification adjectivale. Ceci suggère qu'ils envisagent plutôt ces unités en termes spécifiques au lieu de concevoir la modification adjectivale ou nominale à l'aide d'adverbes de façon plus abstraite.

Les deux occurrences restantes sont des instances de la séquence « un mieux crocodile ». Elles apparaissent chez Rayan 17 dans les conditions suivantes :

(21) Rayan joue à un jeu appelé Funny Rooms. On présente des planches représentant les pièces d'une maison qu'une sorcière a rendu farfelues. L'enfant doit remettre les choses en ordre avec des cartes représentant les objets tels qu'ils sont habituellement. Ici Rayan a remplacé un crocodile réel qui prend un bain par un jouet.

CHI : **un mieux crocodile!**

OBS : ouais .

CHI : il est mieux comme ça .

OBS : il est mieux comme ça ?

OBS : pourquoi il est mieux comme ça ?

CHI : parce que c'est **un mieux crocodile** .

MOT : mais oui mais c'est un jouet ça .

OBS : +< ah c'est **un mieux crocodile** .

Cette séquence montre l'unique emploi où l'ordre entre l'adverbe et le nom est contraire à nos attentes. Nous discuterons cet exemple plus en détail ci-dessous.

### 11.2.2 L'usage des adverbes épithètes chez les adultes

Les données concernant les adverbes en modification nominale montrent le même type de rapport entre les usages des enfants et ceux des adultes que celui observé pour l'emploi des noms épithètes. Nous constatons une correspondance entre les différents locuteurs dans le fait que les proportions d'emploi de ces modificateurs sont aussi faibles sur leurs distributions générales respectives. On note cependant que les adverbes sont attestés dans tous les groupes d'adultes dans les deux sessions. Ceci semble donc indiquer que l'absence de données adverbiales chez Guillaume et Louise dans la première session témoigne de leur incapacité à utiliser des modificateurs de ce type. En revanche, les faibles proportions d'usage

ne peuvent pas être interprétées comme un indice d'une maîtrise moins importante de la part des enfants. Le tableau 11.4 récapitule les informations sur l'emploi d'adverbes en tant que modificateurs nominaux chez les adultes dans les deux sessions.

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<b>Session 1</b>	9/758 1.2%	2/704 0.3%	2/627 0.3%	13/2089 0.6%
<b>Session 2</b>	4/822 0.5%	6/1004 0.6%	4/792 0.5%	14/2618 0.5%

TABLE 11.4 – Les adverbes chez les adultes

L'examen des données des adultes concernant le placement de l'adverbe par rapport au nom indique des distributions à tendances inverses dans les deux sessions. Dans la première, nous avons un rapport antéposition/postposition de 11/2 occurrences, et dans la deuxième un rapport de 3/11. La répartition observée chez les enfants se rapproche donc des données des adultes dans la première session puisque toutes leurs occurrences sauf une sont antéposées au nom. Il apparaît néanmoins lors de l'analyse qualitative que la répartition par position sur la catégorie en général n'est que le reflet de la fréquence à laquelle certains types d'adverbes sont utilisés. En effet, les deux positions se démarquent très clairement selon les unités lexicales employées : en antéposition, nous ne retrouvons que des adverbes exprimant le degré, les adverbes en postposition sont plus variés (locatifs, interrogatif...) mais nous n'y voyons aucun adverbe de degré.

Les usages sont globalement très semblables entre les deux sessions si nous tenons plutôt compte des types d'unités lexicales. Les adverbes de degré sont attestés dans 3 types de constructions différentes chez les adultes, dont les 2 utilisées par les enfants. La séquence en (18-a) apparaît une fois chez les interlocuteurs de Rayan dans exactement les mêmes dispositions : l'adverbe *pas* sert à distinguer les bords d'un puzzle par rapport aux autres pièces. Nous voyons aussi des cas de modification d'un SN avec ellipse du nom. C'est la construction la plus représentée pour ce type d'adverbes avec 7 occurrences, soit la moitié des données concernées. Le paradigme des adverbes qui y sont instanciés est par contre plus étoffé que chez les enfants.

- (22) a. La mère de Guillaume examine les jetons d'un nouveau jeu auquel ils s'approprient à jouer - 3  
MOT : ah tiens mais il y a **des plus gros** maintenant
- b. Guillaume et Obs regardent un livre - 3  
OBS : tu as vu ils sont très loin là les bateaux .  
OBS : on les voit **en tout petit** !

- c. Louise et son frère regardent une histoire où co-existent des personnages verts et bleus. Le contact entre eux conduit à un métissage des personnages - 1 :  
BRO : il avait des verts, **des vraiment verts** .
- d. Louise et son frère aménagent une maison de playmobiles®. Les objets manipulés ne sont ici pas identifiables - 3 :  
BRO : oh **des trop gros** non non !

L'adverbe *tout* employé par les enfants est également retrouvé (22-b), mais pas *très* qui apparaît dans ces conditions chez Rayan dans la première session. Cet élément est produit par les interlocuteurs de Guillaume à la première session. Il n'est cependant pas instancié dans le même type de construction :

- (23) Obs lit une histoire à Guillaume - 1  
OBS : tu as eu peur Papa ? demande Tchoupi  
OBS : **très très peur** mon petit fantôme préféré.

L'exemple (23) montre un cas de modification d'un nom formant une sorte de complexe prédicatif avec le verbe. Pour rappel, nous avons indiqué dans le chapitre concernant la méthodologie que ce type de construction est pris en compte puisque les noms impliqués présentent des possibilités de modification similaires à un SN qui serait considéré comme un complément du verbe.

- (24) j'ai eu
- a. la plus grosse frayeur de ma vie
  - b. la plus grosse peur de ma vie

Ici, la structure présente apparemment des propriétés différentes qui rapprochent le nom des adjectifs : l'usage de l'adverbe *très*, mais aussi l'absence de déterminant. Il apparaît donc que le caractère prédicatif de la construction confère au nom la possibilité de se comporter soit comme un nom, soit comme un adjectif. L'exemple (23) entre dans le deuxième cas de figure et s'apparente ainsi en partie à un cas de modification d'un SN à ellipse comme en (18-b) dans la section consacrée aux données enfantines. Cette ressemblance entre les deux types de constructions est par ailleurs manifeste dans les emplois de *trop* chez les adultes. L'exemple (22-d) indique qu'il peut être combiné à un adjectif servant de tête dans le SN, le suivant montre qu'il peut également apparaître en tant que modifieur d'un nom participant à la prédication :

- (25) Obs lit une histoire à Guillaume - 3 :  
OBS : car elles savent qu'il vient leur apporter de l'eau qu'elles avalent très vite parce qu'elles ont **trop chaud**

Les adverbes qui apparaissent en postposition peuvent être distingués en 3 types différents. Le type le plus fréquemment employé (8 occ.) correspond à la construction trouvée dans l'exemple (19), où l'adverbe est un locatif. Ce type de construction est attesté chez les adultes interagissant avec chacun des enfants. Notons cependant que la forme *là-bas* employée par Guillaume n'est pas retrouvée chez ses interlocuteurs, la forme la plus proche étant *là-haut*. Elle l'est en revanche dans les données des adultes en interaction avec Rayan :

- (26) a. Guillaume fait un bonhomme et a du mal à organiser sa construction - 17 :  
OBS : regarde Guillaume tu as la tête et puis ensuite tu as les bras.  
tu as pas **un bras là haut** et puis la tête sur le côté.
- b. Rayan et Obs construisent un circuit automobile - 19  
OBS : tu me donnes **un panneau là-bas** s'il te plaît ?

Le deuxième type d'emploi, avec 4 occurrences, implique l'usage de l'adverbe interrogatif *comment*. Deux cas de figures sont attestés dans nos données : l'adverbe modifie un nom (27-a), ou il modifie un adjectif nominalisé (27-b).

- (27) a. Louise et Obs lisent *Les trois petits cochons* - 15  
OBS : et il habite dans **la maison comment** ?
- b. Louise et Obs font des constructions - 15  
CHI : il me faut deux bleus.  
OBS : **des bleus comment** alors ?

Enfin, nous avons un exemple isolé avec l'adverbe *même* :

- (28) Guillaume est en train de ranger un jeu - 16  
CHI : ah je vas vite moi.  
MOT : **l'efficacité même** hein !

### 11.2.3 Bilan de l'usage des adverbes

Le tableau 11.5 donne un récapitulatif de toutes les constructions rencontrées et des adverbes qui y sont instanciés. Il indique quels adverbes sont utilisés par les adultes, les enfants, et dans quelle session ils ont été produits. Nous avons également mis en gras les adverbes présents dans plusieurs constructions.

Tout ce que nous venons de voir à propos de l'usage de la modification adverbiale nous permet de tirer les conclusions qui suivent. La capacité à utiliser les adverbes en tant que modificateurs nominaux n'est manifestée chez les trois enfants qu'à la seconde session. Cette capacité est peu usitée mais on ne peut pas attribuer ce faible nombre d'occurrences à



Construction	Locuteur	Adv. session 1	Adv. session 2
<b>Adverbe antéposé</b>			
<i>Adv-neg + N</i>	Adulte	pas	
	Enfant	pas	
<i>Adv-degré + tête adj</i>	Adulte	tout, plus (2), vraiment, <b>trop</b>	tout (2)
	Enfant	<b>très</b>	tout (3)
<i>Adv-degré + N-pred</i>	Adulte	<b>très</b> (4), <b>trop</b>	
	Enfant		
<i>Adv + N</i>	Adulte		mieux
	Enfant		mieux
<b>Adverbe postposé</b>			
<i>N + Adv-loc</i>	Adulte	autour, arrière	là-haut (2), en haut, là-bas, derrière, dessus
	Enfant		là-bas
<i>N + Adv-int</i>	Adulte		comment (3)
	Enfant		
<i>N + Adv</i>	Adulte		même
	Enfant		
<i>tête adj+ Adv-int</i>	Adulte		comment
	Enfant		

TABLE 11.5 – Récapitulatif des constructions impliquant des adverbes adnominaux

une éventuelle difficulté d'usage liée à leur maîtrise du phénomène dans la mesure où les adultes montrent des proportions d'emploi analogues. Il apparaît plutôt que l'adverbe est assez rarement utilisé en tant que modifieur nominal.

Par ailleurs, nous avons vu que si l'on se place au niveau général, c'est-à-dire la catégorie adverbiale dans son ensemble, les données concernant le placement des adverbes relativement au nom sont difficilement interprétables : dans la première session, Rayan ne produit que des occurrences antéposées et paraît ainsi se conformer aux préférences des adultes. Dans la deuxième session, la proportion d'antéposition est supérieure à la postposition chez les enfants qui présentent alors une distribution non conforme aux préférences des adultes puisqu'elles vont cette fois-ci pour la postposition. En d'autres termes, les usages des enfants dans la deuxième session semblent plus proches de ceux des adultes dans la précédente. On peut toutefois se demander si les préférences générales pour le

positionnement de l'adverbe constituent une information pertinente. En effet, cette catégorie est la seule pour laquelle nous observons chez les adultes des préférences de position différentes selon la session envisagée. Cette contradiction ne nous permet donc pas d'établir à partir de nos données s'il y a véritablement une préférence de position pour cette catégorie chez les locuteurs considérés comme experts.

Les données plus spécifiques semblent par contre expliquer beaucoup mieux les usages des enfants. Tous les adverbes attestés chez les enfants sont également rencontrés chez les adultes. Ils sont placés de la même façon chez les différents locuteurs. On remarque en outre que les adverbes employées par les enfants relèvent généralement des classes les plus représentées dans les données adultes, que l'on considère l'extension paradigmatique ou le nombre d'occurrences. On peut ainsi penser que les enfants utilisent et placent les adverbes adnominaux selon des connaissances liées aux unités spécifiques plutôt qu'en se basant sur un savoir général portant sur la catégorie adverbiale dans son ensemble. Il paraît alors difficile de se prononcer sur la possibilité qu'ils envisagent la catégorie des adverbes telle qu'on la conçoit normalement.

Ceci n'est en fait pas un constat surprenant, la catégorie adverbiale étant connue pour son caractère hétérogène (voir entre autre des grammaires de référence comme Grevisse et Goosse (2007); Riegel *et al.* (1994) pour une description détaillée de la catégorie des adverbes). Les données que nous avons illustrent d'ailleurs très bien cette caractéristique. Notons d'abord que les adverbes apparaissant plusieurs fois ont une position fixe, qui peut être l'antéposition ou la postposition selon l'adverbe. Un changement pour l'autre position conduirait à l'agrammaticalité de la séquence dans tous les cas (hormis pour l'exemple (21) qui est lui-même problématique, voir ci-dessous). En d'autres termes, à la différence de l'alternance des adjectifs qui est susceptible de concerner n'importe quel élément appartenant à cette catégorie, l'alternance est observée dans la catégorie adverbiale envisagée comme un ensemble mais elle n'a pas l'air d'exister de la même façon au niveau des adverbes particuliers.

Ensuite, nous avons mentionné dans l'introduction de cette section que les usages se répartissent en deux fonctions sémantico-discursives différentes.

- l'adverbe apporte une information qui réduit la classe notionnelle du concept évoqué
- l'adverbe situe le concept sur une échelle d'intensité qui permet de le situer au sein de sa classe notionnelle

De prime abord, on pourrait penser que ces deux fonctions sont liées à la nature de la tête : les éléments ayant des propriétés nominales sont modifiés par des adverbes remplissant la première fonction et ceux avec des propriétés adjectivales sont modifiés par des adverbes ayant la seconde fonction. L'exemple (27-b) montre cependant que ce n'est pas le cas, du moins pas catégoriquement, puisqu'il s'agit d'une demande explicite d'information supplémentaire pour identifier un référent désigné par un adjectif.

En revanche, on constate dans nos données que ces deux fonctions sont liées à des groupes d'adverbes différents, qui se distinguent également par leur position. Les adverbes postposés sont plutôt associés à la première fonction : les locatifs restreignent l'emplacement géographique de l'entité désignée, *comment* indique une demande de restriction et *même* réduit la classe au seul membre évoqué. Les adverbes antéposés servent principalement à intensifier le concept dénoté par la tête nominale (*tout, très, plus, vraiment, trop*). L'adverbe de négation *pas* peut également être vu comme s'inscrivant sur une échelle d'intensité si l'on considère qu'il marque le degré zéro d'appartenance à la classe du nom.

Cette répartition entre les deux fonctions nous conduit à envisager la possibilité que les enfants aient dans la seconde session une conscience plus générale des modifieurs adverbiaux que la simple connaissance de certains adverbes spécifiques, même si elle ne concerne pas la catégorie dans son ensemble.

Les usages des adverbes en tant que modifieurs nominaux chez Guillaume et Louise ne permettent pas d'établir l'existence d'une telle connaissance puisqu'ils utilisent chacun un seul adverbe dans ce contexte (respectivement *là-bas* et *tout*). Les données de Rayan sont plus riches dans la mesure où il produit en tout quatre adverbes différents (*mieux, pas, tout* et *très*). Ils ont tous en commun la propriété de marquer le degré d'intensité de l'élément modifié, ici la tête (adjectivale ou nominale) du SN. Nous avons par ailleurs vu dans le chapitre 9 que lorsque les enfants modifient des adjectifs épithètes à l'aide d'un adverbe, ils utilisent uniquement le même type d'éléments (dont deux présents ici : *très* et *tout*), à savoir des adverbes exprimant le degré. Il se pourrait que Rayan (au moins) ait établi le lien entre ces différentes formes par cette caractéristique commune, et qu'il ait ainsi constitué une catégorie plus abstraite regroupant les adverbes de degré. Ces adverbes étant tous antéposés à l'élément qu'ils modifient, il semble naturel de considérer que cette position leur est associée.

L'ordre contraire à nos attentes dans la séquence « un mieux crocodile » initiée par Rayan en (21) paraît confirmer ce que nous venons de dire. Cette séquence est très intéressante pour la question qui nous préoccupe ici car l'adverbe présente un sémantisme qui apporte une information supplémentaire restreignant la catégorie notionnelle du nom et marque un degré d'intensité simultanément. L'apport d'information réside dans la mention d'une qualité attribuée au référent. En ceci, *mieux* s'apparente à *bien* dans l'exemple « une personne bien » mentionné dans l'introduction pour les adverbes épithètes. Cette qualité n'étant pas catégorique, *mieux* indique également où le crocodile se situe sur le continuum entre *bien* et *mal*.

Un locuteur dit expert choisirait plutôt d'ordonner la séquence comme suit : « un crocodile mieux ». Cet exemple n'est peut-être pas le plus parlant mais nous pouvons en trouver d'autres beaucoup plus clairs qui ont une structure identique et un apport sémantique analogue de l'adverbe :

(29) Me regarder de haut ne fera pas de toi **une fille mieux** ! (extrait de Google)

Dans cet exemple, il est clair qu'un locuteur du français n'accepterait pas l'ordre inverse : \*une mieux fille. On peut penser que cet ordre montre que le sens qui prime dans la relation entre le nom et l'adverbe est la qualité attribuée, ici à la fille dont il est question. D'autre part, le degré d'intensité porte sur la qualité évoquée et non sur la tête nominale comme c'est le cas pour les autres exemples.

Si l'on se place du point de vue de Rayan, l'antéposition paraît plus appropriée, et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, on constate dans nos données que l'usage de *mieux* comme modifieur nominal est très exceptionnel. L'intégralité de notre corpus comprend 283 occurrences pour ce mot, toutes séances et tous locuteurs confondus (40 fois dans le corpus de Rayan). Parmi celles-ci, seuls les trois cas en (21) montrent un emploi de *mieux* en tant que modifieur nominal. Le reste se répartit principalement entre la fonction de modifieur verbal (ex. ça va mieux), et celle d'attribut du sujet. On a notamment un tiers des données qui correspond à la séquence spécifique « c'est mieux ». De plus, un parcours rapide de données provenant de Google paraît indiquer que *mieux* employé comme modifieur nominal apparaît majoritairement dans une construction du type *N + mieux que X* plutôt que seul. Il semble donc que Rayan a eu très peu, voire pas d'informations concernant l'usage spécifique de *mieux* en tant que modifieur nominal, ce qui signifie qu'il doit se baser sur d'autres types de connaissances - nécessairement plus abstraites - pour son emploi.

Deuxièmement, nous avons répertorié dans le tableau 11.5 les adverbes postposés selon trois sens différents. La qualité dénotée par *mieux* ne s'apparente à aucun d'entre eux. En outre, aucun de ces adverbes n'exprime le degré. Ils n'ont donc aucune caractéristique sémantique en commun avec *mieux*. D'un autre côté, les adverbes antéposés marquant tous le degré d'intensité, ils partagent cette propriété avec *mieux* et présentent donc plus de ressemblance avec l'adverbe.

Enfin, nous avons examiné les synonymes de *mieux* dans le *TLFi*. Outre l'adverbe *plus* qui, comme nous l'avons vu, est utilisé comme modifieur d'un adjectif épithète dans les données de Rayan et présente donc des similarités avec *tout* ou *très*, le seul autre synonyme qui présente des propriétés formelles semblables est *meilleur*. Notons que ce mot a des propriétés à la fois adverbiales (ex. il fait meilleur aujourd'hui) et adjectivales (ex. meilleur(s)/ fidèle(s) ami(s)). À titre indicatif, nous avons examiné les occurrences de *meilleur* dans le groupe de Rayan. Nous avons 8 occurrences qui peuvent être distinguées en quatre types d'usages différents. De façon intéressante, chacun peut être rapproché d'un emploi de *mieux* dans les mêmes données sur le plan formel :

- (30) a. Rayan 16 - OBS : elle sera bien **meilleure que la grand-mère**  
 b. Rayan 13 - MOT : tu vois celui-là il est **mieux que celui-là**

- (31) a. Rayan 8 - MOT : hier il faisait **meilleur**  
 b. Rayan 1 - OBS : on les verra **mieux**  
 c. Rayan 20 - OBS : il fait **mieux que ce matin**
- (32) a. Rayan 9 - CHI : on est **les meilleurs**  
 b. Rayan 11 - MOT : **le mieux** c'est que ...

L'exemple (31) est particulièrement frappant dans la mesure où (31-c) montre que Obs fait elle-même un rapprochement entre ces deux mots : *mieux* est ici parfaitement interchangeable avec *meilleur*, qui nous paraît d'ailleurs plus approprié dans ce contexte.

À la lumière de ces exemples, il semble tout à fait plausible que Rayan considère que ces deux mots fonctionnent aussi de façon analogue dans le cas de la modification nominale :

- (33) a. Rayan 7 - MOT : il me vient **une meilleure idée**  
 b. Rayan 17 - CHI : **un mieux crocodile**

Pour conclure, l'étude des adverbes, nous avons vu que les usages des enfants sont en adéquation avec ceux des adultes lorsque l'on compare la forme et la position des adverbes spécifiques chez les différents locuteurs alors qu'ils sont difficilement interprétables à un niveau plus général. Cela suggère que les enfants placent ces adverbes d'après ce qu'ils ont retenu de leur expérience particulière avec ces unités spécifiques.

De plus, chacun des enfants utilise exclusivement un adverbe, ou un type d'adverbes particuliers alors que les adultes montrent plus de diversité dans les constructions employées. Ceci semble indiquer que la maîtrise que les enfants ont de la catégorie adverbiale est limitée. On peut néanmoins voir des signes d'une forme de généralisation dans le placement erroné de *mieux*, où Rayan paraît se baser sur une conscience plus abstraite des adverbes de degré.

Nous pouvons voir à travers cet exemple une illustration de la notion de *préemption statistique* proposée par les approches cognitives du langage (Tomasello, 2003; Croft et Cruse, 2004; Goldberg, 2006). L'idée est que la connaissance spécifique prévaut toujours par rapport à la connaissance générale tant que les deux sont susceptibles de satisfaire les besoins fonctionnels liés au contexte. Dans le cas présent, Rayan n'ayant pas d'expérience de l'usage de cet adverbe en tant que modifieur nominal, il ne peut donc pas se servir de ses connaissances spécifiques. Il doit alors s'appuyer sur ce qu'il sait par ailleurs, à propos de cet adverbe, mais aussi à propos des adverbes en modification nominale et adjectivale.

## 11.3 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons proposé une étude des deux autres modificateurs auxquels on attribue également la fonction d'épithète lorsqu'ils sont en modification nominale : les noms et les adverbes. Ces deux catégories montrent un certain nombre de ressemblances dans leurs caractéristiques d'usage chez les adultes, et dans leur acquisition par les enfants. Les données générales indiquent que les noms et les adverbes sont globalement peu fréquents, quels que soient les locuteurs envisagés. En revanche, alors que les adultes en produisent tous des instances dans les deux sessions, nous ne voyons une apparition généralisée que dans la seconde session chez les enfants.

Les données qualitatives chez les adultes montrent de leur côté que ces deux catégories ne permettent pas de dégager de construction dominante de la même façon que ce que nous avons pu observer avec les adjectifs, dont la vaste majorité des occurrences relèvent de la classe de la dimension. On ne voit toutefois pas les mêmes comportements selon la catégorie. Dans le cas des noms, il y a de la variation à plusieurs niveaux. Au niveau le plus abstrait des types de relations sémantiques entre le nom-tête et le nom épithète, nous avons pu constater que les productions se répartissent de façon assez équilibrée entre les trois types envisagés. D'autre part, les instances qui relèvent de chacun de ces rapports sémantiques indiquent une variation importante dans les unités lexicales employées et dans les classes dont elles relèvent. Enfin, nous observons des distributions assez différentes entre les deux sessions, ce qui ne nous permet pas de considérer la possibilité d'une pratique typique de la part des adultes à l'égard des structures  $N + N$ . En ce qui concerne les adverbes, l'absence de construction dominante réside principalement dans le fait que nous avons deux ensembles distincts d'adverbes dont le placement et la fonction sémantique diffèrent. Il y a donc deux patrons d'usage généraux des adverbes en modification nominale. Mais au sein de ces deux groupes, il y a par contre un emploi dominant ou unique : l'antéposition est exclusivement associée aux adverbes de degré, et la postposition est principalement représentée par les adverbes locatifs.

Chez les enfants, nous pouvons voir des similarités avec les adultes dans la mesure où leurs productions de noms et d'adverbes relèvent toutes de constructions attestées chez leurs interlocuteurs. Ils s'en démarquent néanmoins par la présence systématique d'une construction dominante dans leurs données globales. Leurs distributions s'apparentent ainsi à celle observée pour les adjectifs de dimension.

Cette différence de distribution entre les enfants et les adultes semble indiquer plusieurs choses. D'abord, on ne peut pas considérer que les enfants maîtrisent l'usage des noms et des adverbes au même titre que leurs interlocuteurs puisqu'ils ne montrent pas autant de diversité dans les constructions et les unités employées. Ensuite, la présence d'une construction dominante dans leurs données suggère que les enfants ont besoin de

se familiariser avec une construction particulière avant d'arriver à diversifier leurs usages pour un phénomène donné, y compris dans les cas où les adultes ne montrent pas de distribution avec ces caractéristiques. Enfin, leurs données suggèrent qu'ils ont une sensibilité particulière à certaines propriétés des constructions attestées chez leurs interlocuteurs, qui les rendent apparemment plus saillantes malgré le fait qu'elles ne se dégagent pas par leur fréquence. Dans le cas des noms, il semble que le caractère animé du référent est particulièrement notoire, notamment lorsqu'il s'agit d'un animal. Dans le cas des adverbes, il apparaît que c'est l'appartenance à la classe des adverbes de degré qui facilite l'accès à l'usage de la modification nominale.

Or, nous pouvons voir ici un lien avec les adjectifs par deux éléments. Premièrement les unités employées en modification de la tête nominale sont les mêmes que celles utilisées lorsque l'adverbe modifie l'adjectif. Notons par ailleurs la tête nominale est le plus souvent un adjectif qui occupe cette fonction en raison de l'ellipse du nom. Nous pouvons alors nous demander si nous n'avons pas plutôt affaire à un même phénomène lié à l'usage des adverbes plutôt que deux. Deuxièmement, nous avons mentionné que les adverbes de degré et les adjectifs ont en commun le fait d'être dominant dans les emplois enfants pour leurs catégories respectives. Ils relèvent aussi tous deux du concept de la gradation, ce qui suggère qu'il y a possiblement un lien dans leur développement respectif.

Pour terminer, il est à noter que si les enfants montrent une certaine maîtrise de l'usage des noms épithètes, nous ne pouvons pas en dire autant pour les adverbes tel que la fonction est décrite dans les grammaires. Seuls deux emplois relèvent réellement de ce type de fonction et l'un d'entre eux montre un ordre erroné. Ainsi, nous pouvons considérer au mieux qu'un seul enfant, Guillaume, a conscience au final de la fonction épithète pour l'adverbe, mais de façon très fragile.

# Chapitre 12

## Les numéraux et indéfinis

Ce chapitre est consacré à l'examen des modifieurs nominaux dont le comportement les situe à l'intermédiaire des déterminants et des adjectifs épithètes, c'est-à-dire ceux qui sont antéposés au nom : les numéraux cardinaux et ordinaux, et les adjectifs indéfinis.

Ces trois catégories partagent diverses propriétés avec les déterminants et les adjectifs. D'abord, ils ont tous en commun d'avoir principalement, voire uniquement, un rôle de dépendant nominal du point de vue sémantique et syntaxique. Pour rappel, les catégories étudiées dans le chapitre précédent ne présentent pas cette caractéristique : les adverbes sont plutôt des modifieurs verbaux, et les noms constituent normalement la tête du groupe. Ensuite, les numéraux et indéfinis sont placés en position pré-nominale comme les déterminants et une partie des adjectifs. Enfin, tous ces éléments entretiennent plutôt une relation de détermination avec le nom : ils permettent de désigner certains membres de la classe notionnelle du nom mais ne restreignent pas son sens en termes d'intension.

- (1)
- a. le/un livre
  - b. les deux/trois livres
  - c. le deuxième/troisième livre
  - d. le même livre/ un certain livre
  - e. le prochain/dernier livre

Les dépendants postposés ont de leur côté un rapport intersectif avec le nom. Ils ont une incidence sur l'intension de ce dernier, ce qui conduit à une réduction de la classe notionnelle :

- (2)
- a. un livre intéressant/difficile
  - b. un livre d'images/de cuisine
  - c. un livre coup de coeur
  - d. un livre bien

Les numéraux et indéfinis se distinguent par contre des déterminants et des adjectifs par



d'autres de leurs propriétés. Ils sont différents des déterminants par le fait qu'ils peuvent tous être en co-occurrence avec un déterminant (ex. (1-b), (1-c) et (1-d) ci-dessus). La combinaison de plusieurs déterminants est strictement exclue normalement (ex. \*le ce livre). Ces catégories ne peuvent donc pas être pleinement intégrées au sein de celle des déterminants. De même, elles présentent des caractéristiques qui nous empêchent de les inclure aux adjectifs. D'une part, leurs possibilités de placement en postposition sont ou nulles ou extrêmement restreintes, et il ne semble pas possible de trouver des cas de glissement aussi aisément que pour des adjectifs normalement résistants à l'alternance (ex. le contexte de la **très présidentielle** Ve République<sup>1</sup> vs. \*la République Ve). D'autre part, à la différence des adjectifs, adverbess et noms, les numéraux et indéfinis constituent obligatoirement la seule composante du modifieur. Ils n'admettent aucun dépendant syntaxique à moins qu'il y ait ellipse du nom. Notons enfin que ces trois catégories ont une organisation interne très différente de celle des autres modifieurs étudiés. Les adjectifs indéfinis se distinguent particulièrement des autres catégories dans la mesure où ce sont les seuls modifieurs qui présentent un paradigme clos. Les numéraux sont quant à eux de type ouvert mais leur caractère itératif fait que nous ne pouvons pas les diviser en sous-ensembles selon certaines de leurs propriétés sémantiques. Nous avons donc des classes beaucoup plus homogènes que celles des adjectifs, adverbess et noms.

De même que dans le chapitre précédent, l'objectif est ici de comparer l'acquisition des trois catégories à celle des adjectifs et des autres modifieurs. On peut en effet se demander si leur statut de dépendance particulier et leur organisation interne ont une incidence différente sur leur développement dans les usages des enfants par rapport aux autres modifieurs, ou si l'on retrouve des caractéristiques communes liées au fait qu'ils sont tous dépendants du nom, indépendamment du type spécifique de relation qu'ils entretiennent avec ce dernier.

Le chapitre est organisé comme suit : nous commençons par présenter les numéraux cardinaux dans la première section, puis nous étudions les ordinaux, et enfin les adjectifs indéfinis. Dans chacune de ces sections, nous décrivons brièvement le fonctionnement général de la catégorie avant d'examiner les données des enfants et des adultes. Nous concluons le chapitre par une mise en perspective des résultats de ces trois catégories entre elles, et avec les autres modifieurs.

## 12.1 Les numéraux cardinaux

Les grammaires décrivent généralement les numéraux cardinaux comme des déterminants dont la fonction principale est de quantifier le concept dénoté par le nom. Ils sont regroupés avec les articles indéfinis et les partitifs dans la sous-classe des déterminants

1. <http://www.ladepeche.fr/article/2001/10/15/225306-presidentielle-la-nouvelle-donne.html>

indéfinis. Nous faisons cependant le choix de les différencier des déterminants et de les considérer comme des modifieurs nominaux pour trois raisons principales : la première est que les numéraux cardinaux sont susceptibles d'être en co-occurrence avec des déterminants, notamment ceux qui permettent une actualisation spécifique, qui ne peuvent pas apparaître en même temps que les articles indéfinis ou partitif :

- (3) a. deux cartes / mes deux cartes  
b. des cartes/ \*mes des cartes

Le caractère spécifique ou non de la référence paraît donc plutôt être exprimé par la présence ou absence d'un déterminant et non par la quantification elle-même.

Deuxièmement, les numéraux cardinaux partagent avec les autres modifieurs le fait de pouvoir être en fonction attribut. Cette possibilité est exclue des usages des déterminants :

- (4) a. il y avait deux enfants à cette fête → ils étaient deux  
b. il y avait des enfants à cette fête → \*ils étaient des

Enfin, comme les déterminants mais aussi d'autres modifieurs, la position attributive des numéraux cardinaux est pré-nominale. Ils peuvent néanmoins être en postposition dans certains cas. Ils perdent alors leur fonction de quantifieur et marquent le rang du nom dont ils dépendent. Le numéral cardinal postposé au nom a donc le même type de rôle qu'un ordinal.

- (5) le tome deux = le deuxième tome

### 12.1.1 Les numéraux cardinaux chez les enfants

Les trois enfants produisent des numéraux cardinaux dans les deux sessions. Ils montrent par conséquent tous leur aptitude à employer ce type de modifieur dès la première session. Il y a cependant une différence importante dans la part que la catégorie représente sur l'ensemble des modifieurs nominaux dans les diverses distributions. Guillaume montre dans les deux cas un usage bien plus conséquent par rapport aux autres enfants, avec des proportions à chaque fois supérieures à 15%. Louise et Rayan emploient quant à eux moins de numéraux cardinaux (pas plus de 10% de leur distribution). On constate en outre une inversion des rapports entre eux dans les deux sessions : Rayan est l'enfant qui utilise le moins les numéraux cardinaux dans la première session, avec une part de 2.4%, il produit par contre plus d'occurrences que Louise en termes de proportions dans la suivante puisque ses usages correspondent à 9.6% des modifieurs qu'il emploie et ceux de Louise constituent 5.9% de sa distribution.

Par ailleurs, on observe des mouvements inverses entre Rayan et les autres enfants concernant les proportions de leurs propres usages dans les deux sessions. Nous voyons chez

lui une augmentation considérable des emplois de numéraux cardinaux dans la seconde session (7%,  $\chi^2=7.5065$ , 1,  $p=0.006148$ ). Chez Guillaume et Louise, les parts de cette catégorie diminuent et l'écart est moindre entre les deux sessions (environ 3% chez les deux enfants). Le tableau 12.1 récapitule les informations sur les occurrences des numéraux cardinaux chez les trois enfants dans les deux sessions.

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<b>Session 1</b>	38/203 18.7%	12/133 9%	4/168 2.4%	54/504 10.7%
<b>Session 2</b>	79/515 15.3%	26/444 5.9%	27/280 9.6%	132/1239 10.7%

TABLE 12.1 – Les numéraux cardinaux chez les enfants

Les distributions générales des deux sessions sont constituées de peu d'unités différentes. Dans la première session, nous en avons 5, dont 2 (*deux* et *trois*) sont communes à tous les enfants. Celles-ci constituent le paradigme complet de Louise. Guillaume produit en outre deux types de numéraux qui lui sont spécifiques (*six* et *dix*), et Rayan 1 (*vingt*). Dans la session suivante, nous avons 4 éléments dans le paradigme global des numéraux cardinaux. Parmi ceux-ci, 3 sont dans toutes les distributions (*deux*, *trois* et *quatre*) et 1 est propre à Guillaume (*un*).

Les noms employés avec des numéraux cardinaux sont plutôt diversifiés et relèvent de classes variées dans les deux sessions. Nous n'avons pas remarqué de noms qui se dégagent particulièrement chez Louise et Rayan, quelle que soit la session : Louise utilise 7 noms pour 5 classes lexicales dans la première session, et 17 pour 6 dans la suivante ; Rayan emploie 4 noms de classes différentes dans la première session, et 17 types pour 9 classes dans la seconde. Guillaume montre quant à lui un usage un peu plus important du nom *point* dans la première session (ex. six points, 10 cc.), mais il utilise aussi 15 autres noms pour 8 classes différentes. D'autre part, les occurrences de *point* ont toutes lieux lorsqu'il fait faire une partie de basket ball à ses playmobiles®. Il produit aussi 14 occurrences de numéraux avec la construction *truc + Adjectif-couleur* dans la seconde session, mais nous avons vu dans le chapitre 10 que cette construction est très présente de façon générale dans ses données. De plus, nous retrouvons ici aussi un paradigme nominal diversifié, avec 21 types pour 10 classes lexicales différentes.

Par ailleurs, la plupart des cas correspondent à des emplois où le numéral cardinal introduit le SN (ex. deux arbres). On constate cependant que chacun des enfants produit au moins une occurrence en combinaison avec un déterminant dans les deux sessions (ex. les deux mains, session 1 - G : 2, L : 5, R : 1 ; session 2 - G : 3, L : 9, R : 6). À chaque fois, le déterminant est défini. La forme la plus employée est *les* (21 occ. sur 26), c'est d'ailleurs la seule attestée dans la première session et chez Guillaume dans la suivante. Louise et

Rayan montrent également l'usage de formes contractées (ex. (6)) dans la seconde session, et ce dernier emploie aussi des numéraux cardinaux en co-occurrence avec la forme *ces* (ex. (7)). Il y a donc un peu plus de diversité dans les déterminants que ces deux enfants emploient dans ce genre de structures.

- (6) a. Louise 15 : elle a peur **des trois ours**.  
 b. Rayan 20 : il vient faire peur **aux trois dinosaures**.
- (7) Rayan 20 : c'est quoi **ces deux choses** ?

Enfin, il est à noter qu'aucune des formes du numéral cardinal en combinaison avec un déterminant est retrouvée uniquement dans ce contexte. Nous voyons systématiquement une correspondance avec un SN où le même numéral introduit le groupe (ex. (8)). Il arrive également que ce soit le même SN en dehors de l'absence du déterminant (ex. (9)). Et l'on voit aussi un cas chez Louise dans la seconde session où le SN est introduit par deux formes de déterminant différentes (ex. (10)). En d'autres termes, il ne semble pas y avoir de figement particulier entre l'usage d'un déterminant et le type de numéral avec lequel il se combine chez les enfants.

- (8) Rayan 20 :  
 a. Rayan fait un gâteau : oh **trois oeufs**.  
 b. Rayan s'invente une histoire avec des gommettes :  
 il va attaquer **les trois oiseaux**.
- (9) Guillaume et Obs lisent un livre - 1 :  
 CHI : et il a **deux cadeaux pour lui** !  
 OBS : il a +/.  
 CHI : c'est pour lui **les deux cadeaux**.
- (10) Louise et Obs regardent le livre de *Boucle d'or et les trois ours* - 15 :  
 OBS : qui c'est qui va se cacher dans le frigo ?  
 CHI : ben Boucle d'or parce que elle a peur **des trois ours**.  
 OBS : ah !  
 CHI : mais sauf que **les trois ours** va les +...

Pour résumer les données des enfants, on observe que la catégorie des numéraux cardinaux est présente chez tous dès la première session mais dans des proportions différentes. Le nombre de types utilisés est faible et les enfants ont plutôt tendance à partager les unités attestées. Guillaume est celui qui présente le paradigme le plus important et le plus de types qui lui sont propres. Toutefois, la différence avec les autres enfants est peu marquée, elle peut en outre être simplement liée au fait qu'il montre l'usage le plus conséquent de la catégorie en termes d'occurrences.

En ce qui concerne les éléments avec lesquels le numéral cardinal se combine, nous avons vu que les noms qu'il modifie sont diversifiés, aussi bien par leur nature que par la classe lexicale dont ils relèvent. On observe par ailleurs que l'emploi des numéraux en tant qu'éléments introducteurs du SN est fortement privilégié. Tous les enfants montrent cependant qu'ils sont aptes à les combiner avec un déterminant, qui est alors toujours défini et correspond majoritairement à la forme *les*.

### 12.1.2 Les numéraux cardinaux chez les adultes

Comme chez les enfants, nous retrouvons des numéraux cardinaux dans toutes les distributions des adultes aux deux sessions. Le tableau 12.2 indique les proportions d'occurrence de la catégorie dans les divers groupes aux deux périodes.

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<b>Session 1</b>	75/758 9.9%	70/704 9.9%	48/627 7.7%	193/2089 9.2%
<b>Session 2</b>	72/822 8.8%	42/1004 4.2%	37/792 4.7%	151/2618 5.8%

TABLE 12.2 – Les numéraux cardinaux chez les adultes

Ce tableau montre des écarts moindres entre les différents groupes de façon générale. Dans la première session, les proportions d'usage sont relativement équilibrées. Les productions des interlocuteurs de Rayan sont un peu moins importantes comparativement aux autres groupes mais leurs proportions ne sont plus faibles que de 2% alors que Rayan présente un écart plus marqué avec les autres enfants. D'autre part, on n'observe pas les mêmes mouvements chez les garçons et leurs interlocuteurs entre les deux sessions. Les interlocuteurs de Guillaume présentent des proportions relativement stables, qui sont par ailleurs toujours inférieures à celles de l'enfant (par exemple dans la session 2 :  $\chi^2=13.0375$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.0003053$ ). Les adultes du groupe de Rayan montrent une diminution alors que ce dernier multiplie ses emplois par 4. Louise et ses interlocuteurs voient tous leurs productions diminuer mais dans des proportions moindres chez l'enfant (3% chez Louise,  $\chi^2=1.1932$ ,  $ddl=1$ ,  $p=0.2747$ , contre 7% chez les adultes  $\chi^2=21.4764$ ,  $ddl=1$ ,  $p=3.582e-06$ ). Pour terminer avec les informations quantitatives, on constate que les proportions des enfants sont toutes supérieures à celles de leurs interlocuteurs dans la seconde session. Seul Guillaume montre une telle distribution dans la précédente. Louise présente des données équivalentes à ses interlocuteurs, et elles sont nettement inférieures chez Rayan.

Concernant les différents paradigmes, on observe que les adultes utilisent globalement plus de numéraux cardinaux différents comparativement aux enfants. Ils restent néan-

moins relativement peu conséquents, en particulier dans la seconde session. Par exemple, les adultes du groupe de Guillaume produisent 6 numéraux cardinaux différents pour 72 occurrences, et l'enfant 4 pour 79. Notons par ailleurs que toutes les unités spécifiques attestées chez les enfants sont également retrouvées chez leurs interlocuteurs dans la même session. La distribution des noms indique comme chez les enfants une grande diversité dans les unités employées : le paradigme le moins fourni est celui des interlocuteurs de Rayan à la première session, avec 19 noms différents. Les classes lexicales dont ils relèvent sont aux alentours de 10 dans toutes les distributions. On peut donc conclure à partir de ces éléments que les données des enfants et des adultes sont plutôt semblables concernant la distribution des types.

Par ailleurs, les données des enfants et des adultes se rapprochent sur le fait que l'usage dominant des numéraux cardinaux est celui où il introduit le SN. Les deux sessions montrent que les séquences avec des déterminants ont des proportions allant de 15 à 20% dans les diverses distributions adultes. De même que chez les enfants, le déterminant est toujours défini. On note aussi une large majorité d'occurrences de *les* (environ 75%). Par contre, alors que les enfants n'emploient d'autres formes que dans la seconde session, nous en retrouvons chez les adultes dans les deux. De plus, tous les groupes montrent au minimum une instance d'une de ces formes dans chacune des sessions. Leur paradigme est légèrement plus varié, notamment en raison de la présence de possessifs (ex. (11)), mais cette différence est très peu marquée, surtout lorsque l'on considère le nombre d'occurrences que ces dernières formes regroupent (4 occ.).

- (11) a. Guillaume 1 : tes six cartes  
 b. Louise 2 : nos trois petits personnages  
 c. Louise 4 : ses trois amis

Pour terminer, la différence la plus notable entre les enfants et les adultes réside dans la position du numéral par rapport au nom dans la première session. Chez les enfants, et dans les distributions de leurs interlocuteurs dans la seconde session, tous les emplois montrent un placement en antéposition. La plupart des occurrences des adultes à la première session sont également antéposées au nom. Ces éléments semblent donc bien confirmer ce qui est généralement dit à propos de la position principale du numéral cardinal. En outre, tous les cas d'antéposition ont effectivement une valeur de quantification. Mais deux occurrences présentent l'ordre inverse.

- (12) a. Louise 03 - MOT : c'est après tu vois c'est à **la page neuf** les escaliers  
 b. Guillaume 01 - MOT : deux cents c'est **la carte deux cents**!

L'exemple de la mère de Louise illustre parfaitement la description ci-dessus à propos du numéral en postposition. Il indique le rang de la page dont il est question et pourrait

être paraphraser par « la neuvième page ». Celui de la mère de Guillaume ne correspond en revanche pas tout à fait : il s'agit d'une carte provenant du jeu du Mille Bornes où « deux cents » indique la valeur de la carte. Le numéral n'exprime donc pas une quantité et s'apparente ainsi au premier exemple, mais il a plutôt une fonction d'identification proche des constructions de type  $N + N$  propre, comme dans « la fée Clochette ».

Ces exemples indiquent que l'on ne peut pas considérer que chaque position est associée à un rôle particulier (antéposition - quantifieur *versus* postposition - classement ordinal). D'après nos données, il semble effectivement que l'antéposition est réservée à la quantification et que la postposition ne l'admet pas. Toutefois, les deux exemples ci-dessus montrent que le numéral cardinal a au moins deux fonctions possibles : marquer le rang du nom dont il dépend, ou l'identifier. Il apparaît donc que c'est plutôt l'expression ou non de la quantification qui motive le choix de placement du numéral cardinal.

### 12.1.3 Bilan de l'usage des numéraux cardinaux

Pour conclure sur l'usage des numéraux cardinaux, nous pouvons dire que si un enfant montre un changement dans ses pratiques, il s'agit de Rayan qui produit significativement plus de numéraux dans la deuxième session. Il est cependant difficile de voir une évolution réelle de la connaissance des enfants, ou de considérer qu'ils ne maîtrisent pas ce type de modifieur dès la première session. En effet, les adultes présentent eux-mêmes une certaine variation dans les proportions de leurs occurrences, qui laisse penser que l'emploi de la catégorie varie en fonction des différentes situations, voire des différents styles des locuteurs. D'autre part, les usages concernant les types sont plutôt comparables, spécialement lorsque l'on envisage les noms avec lesquels les numéraux cardinaux se combinent. Les paradigmes de ces derniers éléments et des déterminants sont un peu plus fournis chez les adultes, mais la différence avec les enfants n'est pas particulièrement notable.

Finalement, les différences les plus importantes entre les données enfantines et celles des adultes sont les suivantes : les enfants n'utilisent qu'une forme de déterminant dans la première session alors que leurs interlocuteurs en emploient plus ; et les adultes montrent quelques rares cas de postposition du numéral qui ne sont pas du tout attestés chez les enfants. Toutefois, ces données sont très minoritaires chez les adultes, ce qui nous permet de considérer que les enfants ont globalement une maîtrise avancée du fonctionnement général de la catégorie.

## 12.2 Les numéraux ordinaux

Les numéraux ordinaux ont pour fonction sémantique d'exprimer le rang des entités désignées par le nom. D'un point de vue formel, hormis dans le cas de *premier* et *second*, leur forme est obtenue à l'aide de la suffixation de *-ième* au numéral cardinal exprimant le même nombre. D'autre part, ils sont généralement antéposés au nom mais ne constituent pas l'élément introducteur du SN. Ils sont donc généralement précédés par un déterminant, comme les autres modificateurs.

Cette catégorie admet également la postposition dans des cas très restreints de combinaison avec des mots de type *chapitre*, *livre*, *tome*, ou encore *chant*.

(13) le chapitre troisième / le troisième chapitre

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre 6, cette possibilité n'est pas du tout attestée dans nos données, ce qui semble confirmer les possibilités réduites de ce type d'usage.

### 12.2.1 Les numéraux ordinaux chez les enfants

Les numéraux ordinaux sont absents des données enfantines de la première session. Ils apparaissent par contre chez tous dans la suivante. La catégorie est alors très peu utilisée. Guillaume présente 5 occurrences (1%), Louise 3 (0.7%), et Rayan 4 (1.4%). Trois formes sont employées : *premier* (2 occ.), *deuxième* (3 occ.) et *troisième* (2 occ.). Guillaume n'utilise que la forme *deuxième*, et Louise *troisième*. Rayan est le seul à utiliser les trois formes.

Les cas retrouvés chez Guillaume sont présentés dans l'exemple suivant :

- (14) a. Guillaume construit une tour Eiffel avec Obs - 19 :  
 OBS : on a le premier étage .  
 CHI : (examine ce qu'il doit faire) **le deuxième étage** .
- b. Guillaume ouvre des cadeaux. Les deux énoncés sont les premiers de la séance - 20 :  
 CHI : moi je l'ouvre !  
 CHI : **mon deuxième cadeau** !

Dans l'exemple (14-a), la production de Guillaume suit immédiatement une structure du même type que celle de Obs. Bien que le déterminant et le nom soient identiques, nous observons un changement dans le numéral ordinal employé. Le second exemple est plus difficile à interpréter de ce point de vue puisqu'il initie l'enregistrement. On constate toutefois un changement par rapport à son emploi en (14-a) puisqu'il utilise un autre déterminant et un autre nom. Ces éléments tendent à montrer que Guillaume perçoit *deuxième* comme un atome indépendant au même titre que le déterminant ou le nom



dans le SN.

L'unique usage de Louise ne nous permet de tirer aucune conclusion concernant sa maîtrise des numéraux ordinaux.

(15) Louise et Obs commentent l'histoire *Les trois petits cochons* qu'elles viennent de lire - 15 : CHI : et **le troisième petit cochon** +...

CHI : xx mis dans la maison !

OBS : dans quelle maison ?

CHI : dans la maison en bois .

Cette séquence a été précédemment produite à plusieurs reprises chez les adultes puisqu'elle fait suite à la lecture du livre. De plus, la séquence dialogique montre qu'il y a une confusion entre le rang du cochon et la maison qui lui appartient. Ne pouvant pas déterminer la raison de cette confusion, nous ne pouvons pas apprécier son adéquation sémantico-discursive. L'exemple est par contre tout à fait conforme à ce que l'on attend formellement.

Rayan utilise des numéraux ordinaux à quatre reprises. Parmi ceux-ci un seul est en reprise immédiate de l'adulte, où il produit la séquence en écho à Obs pour participer à la lecture (ex. (16)). Les trois autres SN ne sont pas trouvés auparavant chez l'adulte (ex. (17)). Ils sont également suffisamment espacés dans le temps avec la précédente occurrence pour que l'on considère qu'il n'y a pas d'influence sur le choix de structure ou de l'ordinal particulier employé (Pickering et Garrod, 2004).

(16) Obs lit *Les trois petits cochons* à Rayan - 16 :

OBS : mais bientôt après le loup arrive chez **le deuxième petit cochon**.

CHI : +< **deuxième petit cochon**.

(17) a. Rayan ouvre le livre *Les trois petits cochons* - 16 :

CHI : là c'est **la première page**.

b. Après avoir commenté la maison du deuxième petit cochon - 16 :

CHI : allez on tourne.

CHI : **le troisième petit cochon** .

c. Rayan et Obs font une construction - 19 :

CHI : des carrés.

OBS : oui il nous faut des carrés.

CHI : un bleu.

CHI : **un premier carré bleu** là.

Nous voyons de même que chez Guillaume une capacité à utiliser le numéral ordinal dans des SN impliquant des déterminants et des noms différents, ce qui semble indiquer qu'il a une certaine maîtrise de ces formes en tant qu'élément indépendant au sein du SN.

### 12.2.2 Les numéraux ordinaux chez les adultes

À la différence des enfants, les adultes produisent tous des numéraux ordinaux dans les deux sessions. Il semble par conséquent que l'on peut considérer que l'absence de cette catégorie chez les enfants à la première session montre qu'ils ne sont pas encore capables de l'utiliser. On constate par contre que les numéraux ordinaux représentent des parts très faibles sur l'ensemble des modifieurs nominaux que les adultes emploient. Les proportions sont un peu plus importantes dans la seconde session, mais elles ne vont jamais au-delà de 2%. Ainsi, le fait que les occurrences soient rares chez les enfants ne leur est pas propre. Le tableau 12.3 récapitule ces informations pour les deux sessions.

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<b>Session 1</b>	5/758 0.7%	3/704 0.4%	2/627 0.3%	10/2089 0.5%
<b>Session 2</b>	16/822 1.9%	11/1004 1.1%	12/792 1.5%	39/2618 1.5%

TABLE 12.3 – Les numéraux ordinaux chez les adultes

Bien que les occurrences soient plus faibles dans la première session, le paradigme des numéraux ordinaux est à peu près équivalent dans les deux sessions. Il est composé de 4 unités dans la première, et de 3 dans la suivante : *premier*, *deuxième*, et *troisième* sont communs aux deux sessions, et *quatrième* apparaît aussi dans la première. Leur ordre de fréquence correspond aux rangs qu'ils expriment : *premier* est de loin le plus représentatif de la catégorie, avec 65% des occurrences totales (32 occ.), et c'est la seule unité à être présente dans toutes les distributions des adultes. Nous avons ensuite *deuxième* avec 11 occurrences, *troisième* avec 5, et *quatrième* n'est produit qu'une fois chez les interlocuteurs de Guillaume.

### 12.2.3 Bilan de l'usage des numéraux ordinaux

Pour conclure l'examen de l'usage des numéraux ordinaux, nous pouvons constater que les enfants ne manifeste leur aptitude à utiliser des éléments de cette classe qu'à partir de la seconde session. On peut penser que cela constitue une évolution dans leur maîtrise linguistique dans la mesure où les adultes en produisent tous des occurrences à la première session, même si leurs proportions sont extrêmement faibles.

Il nous est en revanche difficile de statuer sur l'état d'acquisition de la catégorie des ordinaux dans son ensemble. Louise et Guillaume ne montrent l'usage que d'un seul élément du paradigme possible. Rayan emploie un plus grand nombre d'ordinaux différents, ce qui peut être vu comme un signe qu'il a une conscience plus générale de la catégorie

par rapport aux deux autres enfants. On peut toutefois considérer que l'étendue du paradigme ne reflète pas véritablement la connaissance qu'un locuteur a de la modification par le numéral ordinal. En effet, les adultes présentent eux aussi un paradigme extrêmement restreint, notamment dans la deuxième session malgré des occurrences plus importantes.

Par ailleurs, le poids du type d'ordinal au sein de sa catégorie chez les adultes ne semble pas influencer l'usage des enfants dans la mesure où l'unité lexicale la plus importante chez les adultes, *premier*, n'est attestée qu'à deux reprises chez les enfants, et seulement chez Rayan. Notons que ceci est une première dans nos données. En effet, nous avons pu constater jusque là que toutes les catégories de modificateurs qui présentent une instance dominante en termes d'occurrences chez les adultes montrent le même type de distribution chez les enfants, avec le même patron d'usage qui est employé plus fréquemment que les autres (voire uniquement).

À partir des différents éléments que nous avons examinés, et dans la mesure où les enfants ne montrent pas d'emplois erronés d'un point de vue formel, il nous semble possible d'envisager qu'ils maîtrisent cette catégorie au même titre que les adultes et que les différents locuteurs les utilisent peu parce que la situation n'y est pas propice, ou parce que l'usage des numéraux ordinaux n'est pas courant de façon générale.

### 12.3 Les adjectifs indéfinis

Les mots traditionnellement considérés comme faisant partie de cette catégorie ont des sens de nature différente : expression non précise de quantité ou qualité, marque d'identité/altérité, référence vague... Ils présentent également des propriétés formelles diverses qui rapprochent particulièrement certains mots de la catégorie des déterminants, et d'autres de celle des adjectifs qualificatifs. Nous avons donc restreint cette catégorie à la liste suivante : *certain, maint, même, quelque(s)*. Ces mots correspondent aux éléments généralement considérés comme des adjectifs indéfinis qui répondent à deux critères :

1. ils peuvent être en co-occurrence avec un déterminant ou non

- (18) a. Nous avons mis par écrit **les quelques idées que nous avions**<sup>2</sup>  
 b. Il a été créé afin de vérifier certaines hypothèses et pour tester **quelques idées que nous avions**.<sup>3</sup>

2. ils ne peuvent pas être postposés au nom, ou la forme post-nominale équivalente présente des propriétés syntaxiques et sémantiques très différentes.

- (19) a. le même jour (adj. indef.) / le jour même (adv.)  
 b. un certain fait (adj. indef.) / un fait certain (adj. qual.)

2. [http://grammaire.reverso.net/4\\_2\\_31\\_quelque.shtml](http://grammaire.reverso.net/4_2_31_quelque.shtml)

3. <http://velorizantal.bbfr.net/t12996-optima-nouveau-hr-2x622-en-preparation>

- c. les quelques idées / \*les idées quelques

### 12.3.1 Les adjectifs indéfinis chez les enfants

Les adjectifs indéfinis sont retrouvés chez les garçons dans les deux sessions mais n'apparaissent chez Louise qu'à la seconde. De même que les numéraux ordinaux, nous observons très peu d'occurrences de ce type de modifieur, qui représente par conséquent des proportions très faibles sur les distributions de chacun (un peu plus de 1% au maximum). Le tableau 12.4 donne le nombre d'occurrences par enfant dans les deux sessions.

	Guillaume	Louise	Rayan	Total
<b>Session 1</b>	1/203 0.5%	0/133	2/168 1.2%	3/504 0.6%
<b>Session 2</b>	6/515 1.2%	5/444 1.1%	2/280 0.7%	13/1239 1%

TABLE 12.4 – Les adjectifs indéfinis chez les enfants

Parmi les quatre éléments de la liste ci-dessus, seuls *même* et *quelques* sont attestés sur les données générales. La deuxième unité n'est cependant rencontrée que chez Guillaume à la seconde session. Autrement dit, *même* est l'unique indéfini employé dans la première session, et chez Louise et Rayan.

Dans la première session, Guillaume ne produit qu'une seule occurrence de *même* en tant que modifieur nominal :

- (20) Lors d'une partie de Mille Bornes, Guillaume compare deux cartes - 1 :  
 CHI : eh c'est la même que ce cercle.  
 MOT : ah ouais.  
 MOT : ce sont **les mêmes zéros**.  
 CHI : et c'est pas **les mêmes rouges** !

Dans cet exemple, nous voyons que la mère de Guillaume produit cette forme dans un contexte de modification nominale juste avant lui. L'emploi de Guillaume constitue donc une reprise immédiate de l'énoncé de l'adulte. Nous voyons cependant que celle-ci n'est que partielle puisqu'il combine l'indéfini avec une autre tête nominale que sa mère. Notons d'autre part que son emploi est parfaitement approprié du point de vue sémantico-discursif.

Les deux cas rencontrés chez Rayan sont aussi en reprise immédiate de sa mère. Mais, à la différence de Guillaume, il reprend tout le groupe. Nous ne pouvons donc pas déterminer s'il conçoit le SN comme un tout ou s'il le décompose en plusieurs atomes.

- (21) Rayan compare des figurines de dinosaures avec des dessins - 3 :
- a. MOT : c'est **la même forme** hein.  
CHI : non c'est pas **la même forme** !  
MOT : c'est pas la même couleur mais c'est un peu la même forme.
  - b. MOT : regarde c'est **la même chose** !  
CHI : mais non c'est ça **la même chose** !

La confusion entre les propriétés de forme et de couleur en (21-a), et l'emploi un peu particulier du point de vue discursif en (21-b) laissent plutôt penser que Rayan conçoit le groupe comme un tout.

Dans la seconde session, Guillaume présente deux formes dans son paradigme : *quelques* apparaît à trois reprises et est donc employé dans les mêmes proportions que *même*. Les SN impliquant un adjectif indéfini chez Guillaume dans la seconde session sont les suivants :

- (22)
- a. Guillaume 16 : et il dort tous les deux dans **le même lit**.
  - b. Guillaume 16 : c'est pas **le même modèle que moi**.
  - c. Guillaume 19 : oh c' est **le même a** !
  - d. Guillaume 18 : moi peux pas nen mettre **quelques trucs**.
  - e. Guillaume 19 : elle veut **quelques feuilles violet**.
  - f. Guillaume 19 : je cherche **quelque vert**. (= un feutre vert)

Aucune de ces combinaisons n'a d'équivalent exact dans les données de ses interlocuteurs. La structure en (22-b) est par contre retrouvée chez Obs à moins de 10 énoncés en amont (ex. (23)). On peut par conséquent envisager que Guillaume ait été influencé par l'énoncé de Obs : il ne produit pas seulement *même*, il utilise comme elle le patron *même + N + que-comparatif*, qui est absent de ses données par ailleurs.

- (23) ben on joue **de la même façon qu'avec les tiens** sauf que c'est des modèles différents.

Les exemples en (22) montrent que chaque production avec un indéfini implique un nom différent. Ceci confirme ce que nous avons pu observer dans la première session : *même* n'est pas conçu comme un tout avec le nom. On peut en revanche penser qu'il associe les éléments de la séquence « le même » dans la mesure où tous ses emplois sont dans un SN masculin introduit par cet article. Notons que ceci ne correspond pas du tout aux productions de ses interlocuteurs, où c'est au contraire le féminin qui domine (20/24 occ.).

Par ailleurs, ses usages de *quelques* sont systématiquement sans déterminant. Il est donc difficile de savoir si Guillaume est capable de combiner ce mot avec un déterminant. En d'autres termes, nous n'avons aucun élément indiquant s'il le perçoit comme un adjectif indéfini, ou s'il l'assimile aux déterminants. Notons en outre que les énoncés dans lesquels

*quelques* est employé sont tous bizarres pour diverses raisons : en (22-d) (*n*)*en* et le SN sont en co-occurrence alors qu'ils ont le même rôle argumental, en (22-e) l'adjectif n'est pas accordé selon le genre de la tête, et en (22-f) la séquence est acceptable mais elle relève plutôt d'un registre très littéraire que l'on ne peut pas allouer à l'enfant. Ces séquences paraissent ainsi indiquer que Guillaume ne maîtrise pas vraiment l'usage de cette unité.

Chez Louise, 3 occurrences (sur 4) sont dans la séquence « la même couleur », deux fois à moins de 20 énoncés d'une production de son interlocutrice, et une sans précédent. La quatrième est présentée dans l'exemple suivant :

- (24) Louise assemble des personnages avec Obs. Le personnage en question avait précédemment des chaussures dépareillées - 16 :  
 CHI : la petite fille elle est comme ça.  
 OBS : donc on lui remet quelles chaussures ?  
 CHI : **les mêmes chaussures** et à Papa aussi.

Cet exemple montre que le nom que Louise combine avec l'indéfini est en reprise de l'énoncé précédent chez l'adulte. Il est par contre dans une structure différente. De plus, cette séquence indique que l'enfant est capable d'employer *même* dans un SN dont le nom et le nombre sont différents du SN qu'elle produit dans ses autres occurrences. D'après ces éléments, il semble possible d'envisager qu'elle a une certaine maîtrise de la forme de l'indéfini en tant qu'unité autonome mais les données sont trop peu nombreuses pour l'affirmer.

Enfin, Rayan n'emploie à nouveau que la combinaison *même + chose*, une avec le défini comme en (21-b) et une avec l'indéfini (ex. (25) ci-dessous). Ceci semble indiquer qu'il dissocie le déterminant du reste du groupe mais ne permet toujours pas de savoir si les deux autres éléments sont conçus comme un tout ou non. Notons d'autre part que l'usage de l'indéfini n'est pas approprié sur le plan pragmatique. Ces éléments suggèrent ainsi que Rayan a une maîtrise très fragile de l'indéfini.

- (25) Rayan compare des pièces à un modèle pour faire une construction - 19 :  
 OBS : mais ça c'est la même chose ?  
 CHI : non.  
 CHI : (prend une autre pièce) est ce que c'est **une même chose** ?

### 12.3.2 Les adjectifs indéfinis chez les adultes

Les adultes produisent tous des indéfinis dans les deux sessions. Nous pouvons donc de nouveau considérer que l'absence de données pour cette catégorie chez Louise indique qu'elle n'en a aucune maîtrise à la première session. On constate par ailleurs que les

proportions sont très faibles de façon générale. Cependant comme pour les numéraux ordinaux, la part de ces modifieurs tend à être un peu plus conséquente chez les adultes comparativement aux enfants. Le tableau 12.5 indique les proportions des indéfinis sur l'ensemble des modifieurs chez les adultes dans les deux sessions.

	<b>Guillaume</b>	<b>Louise</b>	<b>Rayan</b>	<b>Total</b>
<b>Session 1</b>	12/758 1.6%	5/704 0.7%	15/627 2.4%	32/2089 1.5%
<b>Session 2</b>	25/822 3%	20/1004 2%	16/792 2%	61/2618 2.3%

TABLE 12.5 – Les adjectifs indéfinis chez les adultes

Comme chez les enfants, la quasi-totalité des occurrences correspondent à l'usage de *même* (88/93 occ.). Les enfants reproduisent donc ici l'emploi le plus représentatif chez leurs interlocuteurs. D'autre part, nous retrouvons de façon prépondérante la séquence « la même chose » utilisée par Rayan. Elle regroupe 1/8 des données de la première session chez les adultes, et environ 1/3 de celles de la seconde.

Les 5 occurrences qui ne relèvent pas de l'indéfini *même* correspondent à des instances de *certain* (2 occ., ex. (26-a)) et *quelques* (3 occ., ex. (26-b)). Le paradigme global des adultes est par conséquent un peu plus étendu que chez les enfants puisqu'ils produisent 3 des 4 éléments de la liste (*maint* étant absent).

- (26) a. Louise 4 - MOT : une fée conteuse expliquait comment **un certain miroir magique** avait le pouvoir d'exaucer un voeu.
- b. Rayan 1 - MOT : **quelques petits lutins** se glissèrent dans le fournil et allumèrent le four.

Il est à noter que les adultes montrent les mêmes caractéristiques d'usage de *quelques* que Guillaume dans la mesure où aucune instance de cette unité n'est en co-occurrence avec un déterminant (26-b). Il semble donc que l'on peut envisager qu'ils ne la distinguent pas non plus des déterminants. Les mots *certain* (26-a) et *même* sont de leur côté toujours dans des SN avec des déterminants. On observe cependant que chacun est combiné avec un type de déterminant particulier avec lequel il y a un rapport de bi-univocité : *certain* n'est employé qu'avec un article indéfini, et *même* un article défini. Les trois unités ont donc des comportements très différents à cet égard.

### 12.3.3 Bilan de l'usage des adjectifs indéfinis

Pour conclure l'examen des adjectifs indéfinis, rien dans nos données ne nous permet de considérer que les enfants ont une quelconque maîtrise de la catégorie de façon abstraite, quelle que soit la session envisagée. Leurs données quantitatives montrent un emploi très faible mais on observe les mêmes tendances chez les adultes, ce qui laisse penser que c'est une caractéristique d'usage de la catégorie de façon générale plutôt qu'une manifestation propre aux enfants.

L'observation des types indique l'utilisation quasi unique de la forme *même* au sein du paradigme possible, chez les enfants mais aussi chez les adultes. D'après ces données, on pourrait penser que l'absence des autres membres de la liste selon les enfants est plutôt due au fait que ces éléments sont rares plus généralement. Cependant, les paradigmes dans leur ensemble suggèrent que la connaissance de la classe n'est pas la même entre enfants et adultes : bien que les autres formes soient très rares, nous les retrouvons dans les deux sessions chez les adultes. Chez les enfants, nous n'en avons qu'une dans la première session, à laquelle s'en ajoute une autre chez Guillaume. Il semble par conséquent que toutes les formes ne sont pas connues (ou mémorisées) par les enfants, ce qui expliquerait naturellement leur absence dans leurs données. Guillaume montrerait alors une acquisition un peu plus avancée que les autres enfants à la seconde session.

Ses emplois de *même* paraissent indiquer que c'est effectivement le cas puisqu'il combine ce mot avec des noms de natures variées. Il semble toutefois quelque peu hâtif de considérer que Guillaume a une maîtrise complète de l'unité. Il l'utilise uniquement avec l'article spécifique *le* dans la seconde session, ce qui laisse penser qu'il emploie plutôt la construction *le même + N*. Mais cette construction reste malgré tout moins spécifique que chez Louise et Rayan, qui utilisent principalement des séquences figées, respectivement *la même couleur* et *la même chose*.

Par ailleurs, nous avons vu qu'il n'est pas possible de déterminer si les emplois de *quelques* sont différenciés des déterminants chez Guillaume. Les adultes montrent des données semblables. On peut donc se poser la même question à leur propos. De façon plus générale, on peut s'interroger sur l'existence d'une catégorie des indéfinis chez les différents locuteurs quels qu'ils soient. Les éléments envisagés dans la liste présentent en effet des propriétés formelles qui leur sont propres d'après les usages des participants. On peut dégager trois patrons de SN différents en fonction de l'unité employée chez les adultes :

- *quelques + N*
- *un certain + N*
- *Det-défini + même + N*

Ceci couplé au fait que la sémantique générale associée à chaque unité est très différentes (*même* : identité, *quelques* : quantité, (*un*) *certain* : caractère vague) nous conduit à nous



demander si les locuteurs ne conçoivent pas ces éléments de façon individuelle plutôt que de les rassembler dans une catégorie commune comme nous l'avons fait.

## 12.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons examiné l'acquisition des modifieurs nominaux que l'on peut considérer comme étant intermédiaires entre les déterminants et d'autres modifieurs tels que les adjectifs : les numéraux cardinaux et ordinaux, et les adjectifs indéfinis. Chacune de ces catégories indique des degrés d'acquisition différents à travers l'ensemble de nos données.

- Les numéraux cardinaux paraissent être plutôt bien maîtrisés dès la première session : les enfants montrent qu'ils sont capables de les combiner avec des noms variés et ils peuvent aussi les utiliser en co-occurrence avec les déterminants appropriés. Leur lexique est moins étendu que celui des adultes mais on peut penser que ceci est plutôt dû à leur capacité à compter.
- Les numéraux ordinaux n'apparaissent qu'à la seconde session et sont plutôt rares. Toutefois, les emplois des enfants sont alors tout à fait adéquats et présentent des similarités en tous points avec ceux des adultes. Ceci nous permet donc d'envisager qu'ils ont une bonne maîtrise du fonctionnement de la catégorie à la seconde session.
- les indéfinis ne semblent en revanche pas acquis à la fin de nos enregistrements, en particulier chez Louise et Rayan : ils n'utilisent qu'une forme, et elle est principalement instanciée dans une séquence figée. Guillaume montre de son côté une maîtrise plus avancée, par la présence de plus d'unités, et par un usage plus diversifié, mais on peut dégager des éléments de spécificité ou des inadéquations dans ses emplois, qui indiquent que lui non plus ne maîtrise pas pleinement l'usage de ces unités.

On peut penser que ces différences sont liées à deux facteurs distincts. Le premier est celui de la fréquence générale des trois catégories. Les numéraux cardinaux sont les éléments maîtrisés le plus précocément. Or, c'est aussi la catégorie la plus présente des trois dans les données des adultes. Elle est en fait l'une des plus attestée sur l'ensemble des modifieurs. À l'inverse, les ordinaux et les indéfinis sont parmi les moins fréquents. Le délai dans leur apparition et acquisition peut ainsi être attribué au fait que les enfants sont moins familiers avec leur emploi dans les données de leur entourage.

D'autre part, il semblerait que la constitution interne des catégories joue un rôle sur les conclusions que nous pouvons tirer à propos de la façon dont les enfants les conçoivent. Nous avons vu ci-dessus qu'il paraît plus approprié d'envisager les indéfinis comme des unités particulières qui font l'objet d'une acquisition propre en raison de l'hétérogénéité des membres de la catégorie, aussi bien sur le plan formel que sur le plan fonctionnel. En d'autres termes, les données des enfants mises en perspectives avec les propriétés des adjectifs indéfinis nous ont poussé à considérer qu'ils ne perçoivent pas ces mots

comme appartenant à l'ensemble traditionnellement réuni dans les grammaires d'après leurs propriétés générales. D'un autre côté, envisager que les deux types de numéraux sont perçus comme des groupes à partir des usages des enfants est beaucoup plus aisé étant donné l'homogénéité du fonctionnement de ces catégories. Leurs emplois étant très proches de ceux des adultes, il nous est tout à fait possible de considérer qu'ils en maîtrisent plutôt bien le comportement général.

Notons pour terminer qu'il y a une différence majeure entre les enfants et les adultes concernant l'usage des ordinaux à la seconde session. Les adultes montrent l'emploi dominant d'une forme particulière qui n'est pas retrouvée chez les enfants. Nous avons mentionné que c'est la première fois que nous observons un variation de ce type dans nos données : toutes les autres fois où nous avons observé une telle distribution chez les adultes, nous avons constaté une correspondance dans les données enfantines. En fait, hormis dans le cas des numéraux cardinaux et ordinaux, nous avons toujours pu faire le constat d'une construction dominante chez les enfants, y compris dans le cas où il n'y en a pas chez les adultes (cf. les structures  $N + N$ ). Autrement dit, les numéraux sont les seules catégories où nous n'avons pas ce genre répartition chez les enfants. Ceci suggère qu'ils ne perçoivent pas ces catégories de la même manière que les autres types de modifieurs étudiés, et l'on peut penser que leur distribution témoigne du fait qu'aucun membre de ces catégories n'est plus favorable qu'un autre pour en constituer l'instance représentative de façon plus générale.



# Chapitre 13

## Discussion Générale

Dans ce chapitre, nous proposons de discuter l'ensemble de nos résultats en les mettant en perspective avec les hypothèses de travail que nous avons prises dans notre étude. Afin de bien situer cette discussion, nous les rappelons brièvement : l'hypothèse principale à partir de laquelle nous avons mené notre étude est que les données en input suffisent pour rendre compte des usages et de l'évolution de la maîtrise langagière des enfants. Cela signifie que nous avons choisi de prendre comme point de départ une approche basée sur l'usage (Bruner, 1987; Bates et MacWhinney, 1989; Tomasello, 2003; Bybee, 2006; Goldberg, 2006; Clark, 2009). Ce courant théorique considère que les enfants ne sont pas doués d'un dispositif inné spécifique au langage, c'est-à-dire la *Grammaire Universelle*. Ils apprennent leur langue par des mécanismes qui peuvent être appliqués plus généralement aux différents domaines dont ils acquièrent le fonctionnement. De plus, leur apprentissage se fait sur la base des données qui leur sont fournies par leur entourage, ou plus généralement par leur expérience de la langue (incluant donc leurs propres productions).

Plus spécifiquement, l'adoption de cette perspective implique plusieurs choses que l'on devrait constater chez les enfants de notre étude. D'abord, puisque les enfants ne sont pas dotés de connaissances linguistiques innées, on devrait observer entre les deux sessions un mouvement d'acquisition qui indique la construction progressive d'un savoir linguistique abstrait, que ce soit au niveau des catégories de mots envisagés, ou au niveau des divers phénomènes syntaxiques. Pour que notre hypothèse de départ soit maintenue, il faut donc que nous puissions observer un passage d'usages avec un certain degré de spécificité à des emplois montrant la maîtrise de constructions ou catégories plus abstraites. Par ailleurs, dans la mesure où les données de l'entourage sont considérées comme un élément central dans l'acquisition des enfants, nous devrions retrouver des correspondances importantes entre les usages chez les enfants et ceux de leurs interlocuteurs. Celles-ci peuvent porter sur leurs propriétés qualitatives (types d'unités lexicales employées, structures/constructions attestées), mais aussi sur leurs caractéristiques quantitatives. Ces dernières constituent d'ailleurs un élément qui plaide fortement en faveur d'une sensibilité aux données de l'input puisque l'on ne peut retenir ces informations qu'à partir de l'expérience.

Comme nous le verrons tout au long de ce chapitre, les données de notre étude correspondent tout à fait aux prédictions que nous venons de mentionner. Il n’y a donc pas de raisons de rejeter une approche basée sur l’usage d’après les données empiriques.

Le chapitre est organisé de la façon suivante : dans la première section, nous nous centrons sur les données enfantines. Nous montrons qu’il y a bien une évolution de l’usage de la modification, en termes qualitatifs et quantitatifs, qui conduit à une situation où les enfants présentent des distributions dont les propriétés sont plus proches de celles des adultes. On ne peut toutefois pas considérer que leur maîtrise est équivalente dans la mesure où il n’est généralement pas possible de dégager chez les enfants des structures aussi abstraites que chez les adultes. Dans la section suivante, nous abordons la question de la relation entre les emplois des enfants et ceux de leurs interlocuteurs. Celle-ci est très importante puisque les usages des enfants s’inscrivent presque exclusivement dans le champ de ceux des adultes. D’autre part, on note un lien très fort entre la fréquence d’occurrence d’une construction chez ces derniers et son apparition chez les enfants, ce qui suggère que la fréquence dans l’input joue un rôle important sur le développement de la maîtrise langagière des enfants. Pour terminer, nous présentons de façon plus détaillée les observations que nous avons pu faire à propos de l’acquisition des adjectifs épithètes. Nous abordons notamment la question de l’appartenance lexicale des adjectifs impliqués dans les trois phénomènes syntaxiques étudiés, puis nous étudions les liens que ces phénomènes entretiennent au niveau de leur développement respectif et dans la façon dont ils interagissent.

Avant de commencer la discussion des résultats de notre étude, nous souhaitons revenir sur quelques éléments généraux afin de mieux situer notre propos dans ce chapitre. Ceux-ci portent sur des caractéristiques de l’évolution de l’usage chez les enfants, et sur certaines des notions linguistiques utilisées.

D’abord nous avons vu lors de la présentation de notre corpus que nous avons choisi d’enregistrer des enfants en première année de maternelle, ce qui signifie qu’ils se situent au-delà de la période dite d’acquisition précoce. Ce choix fait suite au constat de chercheurs tels que Nelson (1976); Caselli *et al.* (1995); Ninio (2004) que les adjectifs apparaissent tard dans le langage des enfants. Il résulte aussi de l’observation en sciences de l’éducation que la première année de maternelle est une année charnière pour le développement du langage des enfants. D’après des auteurs comme Florin (2002) par exemple, ceci est dû au fait qu’ils sont confrontés à un nouvel environnement social qui les conduit entre autres choses à gommer certaines spécificités linguistiques liées au vernaculaire de leur microcosme familial. Nous n’avons pas la possibilité de mettre nos données en perspective avec celles d’enfants plus jeunes et plus âgés concernant la plupart des phénomènes que nous avons étudiés dans la mesure où il existe très peu de travaux sur les adjectifs et les modifieurs nominaux en français. Il ne nous est donc pas possible de déterminer

dans quelle mesure la période que nous avons envisagée est effectivement charnière pour l'acquisition des modificateurs nominaux chez les enfants de notre étude. On peut cependant voir qu'il y a clairement un changement dans leurs pratiques entre les deux sessions que nous avons examinées, que l'on considère les données en termes quantitatifs ou en termes qualitatifs. Celui-ci montre en outre une évolution vers plus de ressemblances avec les usages des adultes, qui ont quant à eux des comportements globalement semblables entre les deux sessions. Il semble donc envisageable que la période couverte par nos enregistrements soit particulièrement propice au développement de la maîtrise de la modification nominale.

Par ailleurs, il est à noter que les enfants présentent certaines spécificités dans leurs usages, qui indiquent une différence dans leurs styles d'expression personnels, dans leur degré respectif de maîtrise des divers phénomènes, mais qui reflètent aussi le fait que les conditions dans lesquelles les interactions ont eu lieu ne sont pas identiques malgré la ressemblance des types de situations, et l'exploitation de supports communs (jeux, lecture de livres...). Ces spécificités sont particulièrement visibles avec les emplois adjectivaux des enfants sur la distribution générale. Guillaume montre dans une session, voire une séance particulière, des usages récurrents de structures ou séquences identiques qui indiquent un propension à s'appuyer assez fortement sur le discours immédiatement environnant, notamment le sien. Il semblerait qu'il réponde en quelques sortes à une stratégie qui consiste à réutiliser les constructions qui se sont avérées efficaces pour ce qu'il cherche à exprimer. Par exemple, il emploie massivement la construction *truc + adjectif-couleur* pour distinguer les différentes pièces dans les jeux de constructions. Louise montre de son côté l'usage le plus diversifié de façon générale. C'est elle qui présente le recoupement paradigmatique le moins important avec ses interlocuteurs dans les deux sessions, elle montre aussi une plus grande variation et extension lexicale dans ses propres productions entre les deux périodes examinées. Ceci suggère une plus grande capacité à se détacher des productions antérieures, autrement dit une plus grande indépendance dans le choix des unités employées. Enfin, Rayan est l'enfant qui semble maîtriser le mieux les adjectifs au début des enregistrements. Il utilise par exemple plus d'adjectifs à plusieurs reprises, en combinaison avec des noms différents. Il montre en revanche un conservatisme important dans le fait qu'il choisit ses unités lexicales presque exclusivement au sein de celles attestées chez ses interlocuteurs. De plus, il présente l'extension et la diversification paradigmatique la moins importante entre les deux périodes. Autrement dit, sa maîtrise paraît être la plus avancée au début mais elle évolue plus lentement entre les deux périodes traitées.

Malgré ces spécificités dans les productions de chaque enfant, on retrouve beaucoup de similarités dans les caractéristiques générales de leurs usages et dans les mécanismes de leur évolution langagière. On observe notamment que les différents phénomènes font globalement l'objet d'un développement qui part d'usages indiquant que les enfants retiennent des constructions plutôt spécifiques, et qui aboutit à des emplois présentant des

degrés d'abstraction plus importants. Il y a ainsi une émergence progressive des structures abstraites au fil du temps chez tous les enfants. Ils semblent par ailleurs tous s'appuyer de façon assez importante sur les emplois de leurs interlocuteurs (y compris Louise malgré la plus grande indépendance de ses usages par rapport aux deux garçons), et surtout, la façon dont ils se servent des données de leur entourage suggère qu'ils ont une sensibilité analogue à l'input puisque l'on voit que les mêmes types de facteurs peuvent expliquer la correspondance entre les usages de chacun des enfants et ceux de leurs interlocuteurs respectifs. Ces ressemblances nous permettent par conséquent de faire des généralisations quant au fonctionnement de l'acquisition de la langue pour les enfants de notre étude.

En ce qui concerne les notions linguistiques que nous employons, nous souhaitons principalement nous situer à propos de nos étiquetages des catégories de modificateurs que nous avons utilisés. Nous avons pris ici le parti d'employer les notions abstraites telles qu'elles sont conçues dans les grammaires de référence et dans les cadres syntaxiques formels. Cela signifie que nous admettons en prémisses que les locuteurs experts ont connaissance de telles catégories, et par conséquent que les enfants doivent à terme eux aussi avoir conscience de ces catégories pour être à leur tour considérés comme experts. Toutefois, cela ne veut pas dire que nous admettons d'emblée que les enfants maîtrisent ces catégories en des termes aussi abstraits. Il est également possible d'envisager qu'ils ne regroupent pas leurs unités lexicales de la même manière que nous. Nous avons d'ailleurs vu que les données d'usage nous ont amenée à poser la question de la conception d'une catégorie unifiée pour les adjectifs indéfinis, y compris chez les adultes.

Nous avons néanmoins choisi ce type d'étiquetage pour deux raisons majeures. La première est que les données de l'alternance des adjectifs chez les adultes suggèrent que cette catégorie particulière peut être envisagée en termes abstraits. En particulier, la connaissance du fait que tout adjectif est susceptible d'alterner en position, ou encore le fait que la présence d'un dépendant post-adjectival impose à l'adjectif la postposition indépendamment de ses préférences lorsqu'il est seul, semblent indiquer que les locuteurs experts conçoivent la catégorie de façon générale. La seconde est que nous nous plaçons en opposition aux approches génératives qui, nous le rappelons, considèrent que les enfants ont une connaissance de ces catégories abstraites de façon innée. En adoptant une catégorisation dans les mêmes termes que ces approches, nous avons ainsi la possibilité de voir si nous pouvons maintenir des étiquettes aussi abstraites à partir des usages effectifs des enfants. En d'autres termes, notre démarche consiste à voir si les données empiriques permettent d'attribuer ce type de connaissances aux enfants de notre étude. Nous considérons qu'une structure ou catégorie est acquise en des termes abstraits à partir du moment où les emplois des enfants sont suffisamment diversifiés pour que nous puissions envisager qu'ils ne répondent pas à des contraintes plus spécifiques, comme par exemple des paramètres liés à la sémantique lexicale, d'après les possibilités de la langue mais aussi et surtout d'après

les usages de leurs interlocuteurs.

## 13.1 L'acquisition de la modification nominale

Dans cette section, nous présentons les résultats de nos observations en nous centrant particulièrement sur les usages et leur évolution chez les enfants. On retrouve généralement le même type de mouvement à travers les différents phénomènes. Sur le plan quantitatif, les enfants montrent d'abord des usages moins conséquents que leurs interlocuteurs puis ils évoluent vers des emplois tout à fait comparables. On voit également un changement sur le plan qualitatif, avec un passage d'une situation où leurs données indiquent au mieux une maîtrise de constructions spécifiques à une situation où il est possible de dégager des constructions plus abstraites à partir de leurs usages. Toutefois, celles-ci ne présentent pas les mêmes degrés d'abstraction selon la catégorie de modifieur envisagée. Elles restent en outre bien plus spécifiques que ce que l'on observe chez les adultes. Il y a donc globalement une différence importante entre ce que l'on peut conclure à partir des usages en termes quantitatifs et généraux, et ce que les données montrent à l'examen qualitatif. Ceci suggère que l'ajustement des usages enfantins se fait plus rapidement au niveau quantitatif et qu'ils ont besoin de plus de temps pour acquérir une maîtrise équivalente à celles des adultes en termes qualitatifs.

Nous commençons par présenter les données générales de la modification nominale puis nous synthétisons nos conclusions pour les différentes catégories en mettant en avant leurs particularités linguistiques et développementales.

### 13.1.1 Données générales

L'examen des données globales de l'usage de la modification nominale indique l'évolution d'une situation où les enfants montrent une maîtrise relativement fragile à une situation où leurs usages généraux sont très proches de ceux des adultes.

Lors de la première session, les données des enfants sont significativement différentes de celles de leurs interlocuteurs en termes quantitatifs. L'usage de la modification au niveau général indique qu'ils utilisent moins de SN avec des modifieurs par rapport aux SN minimaux. De plus, ils ne montrent pas les mêmes répartitions au sein des SN étendus en fonction du nombre de modifieurs qu'ils contiennent. Chez les enfants, les SN contenant un modifieur unique constituent l'option presque exclusive. Ils emploient aussi tous des SN avec deux modifieurs mais ceux-ci sont très rares, et les données ne permettent pas d'établir s'ils sont aptes à employer plus de deux modifieurs en co-occurrence. Bien que les SN à un modifieur soient aussi l'option privilégiée chez les adultes, on observe que les SN contenant plusieurs modifieurs ont une part significativement plus importante. Nous retrouvons en outre des structures avec trois ou quatre modifieurs différents. Par ailleurs,



les enfants ne présentent pas la même diversité que leurs interlocuteurs concernant les catégories de mots et structures susceptibles d'être employées en modification nominale. Ils montrent également des différences individuelles qui ne sont pas attestées chez les adultes entre eux. Les données générales de ces derniers indiquent un usage de 10 types de modificateurs différents, qui sont retrouvés dans tous les groupes sans exception (et dans les deux sessions). Chez les enfants, le nombre de modificateurs est inférieur sur les données générales (8 cat.). De plus, chacun n'en produit qu'un sous-ensemble (de 5 chez Louise à 7 chez Rayan), et ils n'ont en commun que 4 catégories : les adjectifs, les SP, les numéraux cardinaux et les noms. Ainsi, que l'on se place au niveau quantitatif ou qualitatif, les données générales des enfants suggèrent qu'ils n'ont pas la même aisance que les adultes dans le maniement des structures contenant des modificateurs.

Dans la seconde période, les données des enfants sont beaucoup plus proches de celles des adultes en termes quantitatifs. Il apparaît que les changements sont principalement dus à une évolution du taux de production des premiers. En effet, on observe globalement que les usages des adultes sont restés stables à cet égard entre les deux sessions. Les enfants montrent de leur côté une augmentation de leurs emplois. Il en résulte que les distributions des différents locuteurs sont généralement statistiquement équivalentes dans la seconde session. C'est notamment le cas pour l'usage de la modification au sein des SN en général qui sont cette fois utilisés dans des proportions comparables chez les enfants et les adultes. On constate aussi que les enfants utilisent des SN contenant plusieurs modificateurs de façon bien plus conséquente, et l'on voit même des structures à trois ou quatre modificateurs apparaître chez chacun d'entre eux. L'évolution de leurs usages montre par ailleurs que leur paradigme des catégories utilisées en tant que modificateurs nominaux s'est étendu. Il s'est en outre mutualisé : 9 types de modificateurs sont attestés dans les données enfantines de la seconde session, ils sont retrouvés de façon uniforme chez tous les enfants, comme cela est observé chez les adultes. Autrement dit, les données des enfants montrent une évolution vers une situation où leurs usages se sont alignés sur ceux de leurs interlocuteurs, mais ils présentent aussi moins de spécificités les uns par rapport aux autres. Ainsi, si l'on ne s'en tient qu'aux données générales, il semblerait que les enfants maîtrisent l'usage de la modification nominale de façon comparable à des locuteurs experts du français dans la seconde session.

L'évolution observée dans les données générales paraît être en correspondance avec les hypothèses proposées à propos de l'acquisition des adjectifs dans les travaux qui ont été présentés dans le chapitre 3. À titre de rappel, ces études constatent que les enfants utilisent des adjectifs relativement tard au cours de leur développement langagier, surtout lorsqu'ils sont épithètes (Nelson, 1976; Caselli *et al.*, 1995; Ninio, 2004; Blackwell, 2005). Elles observent également que la capacité des enfants à attribuer à un adjectif un sens qui renvoie à une propriété se fait par étapes. Les travaux basés sur des expériences avec des

non-mots indiquent que les enfants n'arrivent à faire l'association entre un nouvel adjectif et une propriété que lorsqu'il y a des facteurs qui sont très favorables à cette association (Taylor et Gelman, 1988; Hall *et al.*, 1993; Gasser et Smith, 1998; Klibanoff et Waxman, 2000; Waxman et Booth, 2001). En particulier, le fait de connaître au préalable l'entité à laquelle l'adjectif se rapporte facilite l'interprétation adéquate. Les études utilisant des mots réels montrent quant à elles que la capacité à transposer un adjectif donné à tous les noms n'est pas acquise d'emblée (Mintz et Gleitman, 2002; Ninio, 2004) : les enfants restreignent d'abord l'attribution de la propriété dénotée par l'adjectif à un type d'entité spécifique et n'envisagent que plus tard la possibilité qu'elle soit applicable à d'autres objets, et donc d'autres noms.

La raison généralement invoquée pour le délai d'acquisition de l'adjectif est la spécificité du rapport logico-sémantique dans les combinaisons de type *N + Adjectif épithète* : la notion dénotée par le nom n'est pas simplement perçue comme un tout, elle est envisagée comme une unité décomposable en diverses propriétés qui distinguent ou rapprochent le (ou les) élément(s) mentionné(s) des autres membres de sa classe notionnelle. En d'autres termes, la maîtrise de l'adjectif épithète suppose de la part de l'enfant la capacité à percevoir l'entité dénotée à la fois par sa nature globale et par certaines de ses caractéristiques plus en détail. Or, cette nécessité n'est pas propre à l'adjectif épithète, elle est partagée par les différents dépendants nominaux. Même si l'apport d'information n'est pas tout à fait du même ordre selon les modificateurs employés, il s'agit dans tous les cas de réduire le nombre des éléments susceptibles de correspondre au sein de la classe notionnelle dénotée par le nom en mettant en avant certaines de ses particularités. Le fait que les enfants de notre étude fassent plus usage de la modification, ou même qu'ils montrent de plus grandes capacités à combiner plusieurs modificateurs à la seconde session peut ainsi être vu comme un indicateur d'une aptitude plus importante à concevoir les objets et notions non seulement comme un tout mais aussi comme un ensemble de propriétés. Autrement dit, l'évolution des usages de la modification entre les deux sessions peut être vue comme l'indice d'une perception plus détaillée du monde qui les environne.

Dans une perspective d'ordre pragmatique, on peut considérer que cette évolution manifeste également chez les enfants une meilleure prise en compte de leur environnement qui les conduit à une estimation plus adéquate de la quantité d'information nécessaire pour les besoins de la conversation (Grice, 1975).

D'abord ce que nous venons de dire à propos de la perception plus fine des objets implique que les enfants ont la possibilité de mieux évaluer les éléments qui les entourent lors de leurs interactions et, par conséquent, de mieux déterminer quels objets sont susceptibles de nécessiter une description plus détaillée que leur simple mention par un nom. Ensuite, comme le montrent différentes études sur le développement de la Théorie de l'esprit (voir de Villiers (2007) pour une synthèse de travaux sur la question), les enfants acquièrent

graduellement la capacité à attribuer certaines connaissances/croyances/intentions à leurs interlocuteurs. Ces connaissances portent sur des éléments que l'on peut considérer comme généraux ou atemporels : par exemple ce qui relève du savoir encyclopédique, ou encore ce que l'on sait généralement à propos des différents individus impliqués dans l'interaction. Elles touchent aussi des aspects plus spécifiques liés à la situation, comme les objets et personnes physiquement présents, mais aussi ceux qui font l'objet de l'attention (discursive ou non) des différents interlocuteurs.

On peut ainsi voir dans l'évolution des pratiques des enfants à l'égard de l'usage de la modification nominale une indication qu'ils arrivent à attribuer de façon plus appropriée ces connaissances à leurs interlocuteurs, notamment à évaluer ce qui fait partie d'un savoir qui leur est commun, ou ce qui fait l'objet d'une attention commune, par rapport à ce qui n'en fait pas partie et qui nécessite l'usage d'expressions linguistiques permettant de mieux préciser ce à quoi on fait référence (Clark et Marshall, 1991; Hickmann, 2004).

Sur le plan plus formel, nous pouvons voir dans cette évolution une assise de la maîtrise de la combinatoire dans le domaine interne du SN. Les enfants montrent dès la première session qu'ils ont conscience de la possibilité de modifier un nom par un ou deux modificateurs. Cependant, on peut interpréter les proportions inférieures à celles des adultes comme l'indication qu'ils ont plus de difficultés à utiliser les règles combinatoires plus complexes que celles nécessaires pour la production de SN minimaux. En d'autres termes, même si les enfants ont une certaine connaissance de différentes possibilités combinatoires au sein du SN, certaines sont moins bien maîtrisées que d'autres, et surtout, moins bien maîtrisées en comparaison à des locuteurs experts. L'augmentation significative de leurs emplois dans la seconde session, notamment le mouvement vers des pratiques similaires à celles des adultes, paraît montrer que ces possibilités sont mieux intégrées et qu'ils les emploient avec plus d'aisance.

L'apparition de SN à trois modificateurs et l'extension du paradigme des différents éléments pouvant être des dépendants nominaux indiquent en outre un affinement de la maîtrise de ces règles combinatoires. Avec les SN à trois modificateurs, les enfants manifestent d'une part leur conscience du fait que le nombre de modificateurs n'est pas restreint au sein du SN. Ils montrent d'autre part qu'ils ont la capacité de faire des combinaisons nécessitant une gestion plus complexe du groupe. L'extension paradigmatique montre quant à elle que les enfants maîtrisent l'usage de plus de mots et structures différentes pouvant prendre la fonction de dépendant nominal. Ils ont par conséquent un choix plus diversifié parmi les différentes structures disponibles pour restreindre la référence dénotée par le nom.

### 13.1.2 Quel type de conception des catégories peut-on attribuer aux enfants à partir de nos données ?

Si les données générales et les distributions quantitatives des divers phénomènes semblent indiquer que les enfants ont une maîtrise de la modification nominale analogue aux usages des adultes, l'examen qualitatif des données plus spécifiques ne permet pas de considérer que les enfants en ont pleinement acquis le fonctionnement. Lorsque l'on se place plus spécifiquement au niveau des catégories de mots, il est très rare que l'on observe la même diversité que celle attestée chez les adultes. En d'autres termes, les données des enfants ne permettent pas de dégager des constructions aussi abstraites que chez les adultes, y compris dans la seconde session. On note en outre que les différentes catégories n'ont pas le même degré d'acquisition entre elles : nous n'avons aucune raison de remettre en cause le fait que les enfants puissent maîtriser le fonctionnement général des numéraux cardinaux et ordinaux ; les adjectifs indéfinis paraissent à l'inverse ne pas être acquis du tout ; enfin, les adjectifs, les adverbes et les noms semblent être à un stade d'acquisition plus intermédiaire. Le statut de dépendant nominal ne suffit donc pas à expliquer le délai d'acquisition et l'abstraction progressive des catégories de mots impliquées puisque certaines paraissent acquises bien plus rapidement que d'autres. Il semble que la constitution et les propriétés d'usage plus générales des différents types de modificateurs entrent également en jeu.

Les modificateurs que nous avons étudiés diffèrent entre eux par leur nature, leur structure et les fonctions qu'ils peuvent avoir de façon plus générale au niveau de la langue. À l'exception des adjectifs indéfinis qui constituent une classe fermée, tous les modificateurs sont des catégories ouvertes. Il y a cependant une différence notable entre les numéraux d'un côté, et les adjectifs, adverbes et noms de l'autre, dans la façon dont le lexique est organisé. Les numéraux sont très homogènes dans leurs fonctions sémantiques et syntaxiques respectives, ce qui conduit à des catégories où il n'est pas possible de distinguer différents sous-ensembles. Les autres catégories sont en revanche nettement plus hétérogènes et peuvent être divisées en plusieurs sous-groupes, dont les propriétés sémantiques et/ou formelles peuvent parfois être très différentes selon les ensembles comparés.

D'autre part, nous rappelons que nous avons choisi d'étudier ces modificateurs spécifiques, et d'en écarter d'autres comme les relatives entre autres raisons parce que les seconds sont obligatoirement composés de plusieurs mots. Toutefois les possibilités associées aux différents modificateurs envisagés dans cette étude ne sont pas les mêmes : les adjectifs et les noms sont susceptibles d'être combinés avec des dépendants qui peuvent leur être antéposés ou postposés, les adverbes n'admettent généralement que des dépendants antéposés, enfin les numéraux et les adjectifs indéfinis ne prennent pas de dépendants.

Pour terminer, les divers modificateurs ont des fonctionnements syntaxiques différents

selon les catégories. Les variations sont observées à plusieurs niveaux. Déjà, le rapport de dépendance au nom n'est pas le même : les numéraux et adjectifs indéfinis ont un statut qui peut être vu comme intermédiaire entre celui du déterminant et la fonction épithète, les adjectifs et les noms sont pleinement épithètes, et les adverbes dans nos données sont ou épithètes (du moins chez les adultes), ou ils ont un rôle analogue à leur fonction de modifieur adjectival. Ensuite, certaines des catégories ne peuvent apparaître que dans le domaine nominal (adjectifs indéfinis et numéraux cardinaux), alors que les autres peuvent avoir d'autres fonctions. La modification nominale n'est d'ailleurs pas la fonction privilégiée des adverbes et des noms. Enfin, les noms se distinguent de toutes les autres catégories par le fait qu'ils constituent le noyau du domaine nominal.

Tous ces éléments pris conjointement participent à la constitution de chaque catégorie, ce qui signifie que nous devons prendre ces informations en compte pour avoir une meilleure idée de leur degré d'acquisition de la part des enfants. Dans ce qui suit, nous proposons une synthèse de nos résultats en tentant de faire des regroupements entre les catégories de modifieurs qui présentent des caractéristiques communes selon les différents points que nous venons d'évoquer. Nous nous basons principalement sur l'organisation interne des catégories et leur rapport de dépendance au nom. Il y a donc un groupe comprenant les numéraux, les indéfinis sont envisagés seuls, et le dernier ensemble regroupe les adjectifs, adverbes et noms épithètes.

### 13.1.2.1 Les numéraux

Bien qu'ils ne soient pas identiques dans leur sens et fonction, les numéraux cardinaux et ordinaux présentent un grand nombre de propriétés qui les relient. Les numéraux sont des catégories ouvertes à caractère itératif dont tous les membres ont le même fonctionnement, ce qui signifie que toute unité appartenant à l'une d'entre elles est *a priori* substituable par un autre élément de son paradigme lexical. Nous avons donc deux classes très homogènes au sein desquelles il n'est pas possible de constituer des sous-ensembles. Les numéraux sont aussi très fortement reliés par leur constitution lexicale : les ordinaux sont dérivés des cardinaux, sauf dans le cas d'exceptions très rares comme dans *second*.

Leurs fonctions syntaxiques relèvent principalement du domaine nominal. Ils apparaissent alors en antéposition sauf dans des cas restreints dont certains leurs sont communs (ex. livre troisième, tome trois). Par ailleurs, aucune des deux catégories ne peut prendre de dépendants. Ils constituent donc des modifieurs nominaux à mot unique. La différence syntaxique la plus importante entre ces deux catégories réside dans le fait que les cardinaux favorisent l'emploi sans déterminant alors que c'est l'inverse pour les ordinaux.

Dans nos données, les emplois des adultes montrent que les proportions d'usages de ces deux catégories sur l'ensemble des modifieurs varient entre les deux sessions et/ou entre les différents interlocuteurs des enfants. De plus, l'étendue paradigmatique des cardinaux

montre un changement assez important des unités employées d'une session à l'autre. Celle des ordinaux est de son côté très restreinte, avec au maximum quatre membres. Ces deux caractéristiques des usages des numéraux ne semblent donc pas constituer des indices fiables pour déterminer l'état de connaissance des enfants. Les numéraux cardinaux montrent trop de variation d'une session à l'autre pour que l'on considère qu'il y a un emploi typique, ce qui semble logique compte tenu de la nature de la catégorie. Les ordinaux montrent aussi une certaine fluctuation sur le plan quantitatif, ils indiquent par ailleurs que les adultes utilisent un ensemble peu diversifié au sein du paradigme de la catégorie. Par conséquent, c'est sur la seule base de l'adéquation des emplois des enfants que nous pouvons conclure qu'il n'y a pas de raisons particulières de considérer que le fonctionnement des deux catégories n'est pas acquis à la seconde session.

Notons néanmoins qu'il y a une différence majeure entre les deux catégories chez les enfants. Les cardinaux semblent en fait acquis dès la première session alors que les ordinaux n'apparaissent qu'à la seconde. Ce délai entre les deux catégories peut être expliqué par plusieurs éléments. D'abord, le fait que les ordinaux sont principalement combinés avec des déterminants alors que les cardinaux introduisent plutôt le SN implique la gestion d'une combinaison d'éléments plus nombreux dans le cas des ordinaux. On peut aussi se demander si l'apparition du cardinal en initiale du groupe ne facilite pas sa reconnaissance. Ensuite, leurs parts respectives sur l'ensemble des modificateurs chez les adultes sont très différentes. Les cardinaux font partie des trois types de modificateurs les plus fréquents alors que les ordinaux sont beaucoup plus rares. Quoiqu'il en soit, une fois que les ordinaux sont produits par les enfants, il semble que l'on peut considérer qu'ils en maîtrisent le fonctionnement tout aussi bien que celui des cardinaux. Le développement futur de ces catégories paraît donc relever principalement de l'acquisition des unités lexicales. On peut penser que ceci devrait arriver au fur et à mesure que les enfants apprennent à compter pour les cardinaux. En ce qui concerne les ordinaux, il est possible d'envisager que le développement de la capacité à la sériation permettra l'acquisition de nouvelles unités lexicales (Piaget et Szeminska, 1941; Sinclair, 1967).

### 13.1.2.2 Les adjectifs indéfinis

La catégorie des adjectifs indéfinis est très particulière par rapport aux autres modificateurs traités dans cette étude. C'est une catégorie fermée avec un nombre très restreint d'éléments. Telle que nous l'avons définie, elle comporte quatre membres : *certain*, *maint*, *même* et *quelque*. Ces unités présentent des propriétés communes qui permettent de les regrouper : elles peuvent notamment être en co-occurrence avec un déterminant, et elles sont uniquement antéposées au nom. De plus, lorsqu'il existe une forme postposée équivalente, celle-ci correspond à un mot homonyme appartenant à une catégorie différente (ex. le même jour *vs* le jour même).

Toutefois, les différentes unités ont aussi des caractéristiques qui les distinguent. En

particulier, *même* montre des disparités avec les autres membres de la catégorie sur deux points majeurs. Premièrement, ce mot privilégie la co-occurrence avec un déterminant alors que les autres ont plutôt tendance à apparaître en initiale du SN. L'indéfini *certain* au singulier montre également cette propriété, mais les deux mots se distinguent par le fait que *certain* n'est combiné qu'avec un article indéfini (ex. un certain miroir magique). La combinaison *un(e) + certain(e)* peut d'ailleurs être vue comme une locution déterminative figée dans la mesure où le déterminant ne peut ni être supprimé, ni faire l'objet d'une substitution. Il n'y a pas ce genre de restriction avec *même* qui peut être en co-occurrence aussi bien avec un déterminant défini (ex. le même lit) qu'avec un déterminant indéfini (ex. un même défi). Le second point porte sur la sémantique des unités. Le mot *même* marque l'identité de l'objet désigné avec un autre membre de la classe, alors que les autres unités renvoient à une quantité indéfinie (ex. quelques séries de stickers), ou donnent éventuellement un caractère vague à l'objet dans leur version au singulier (cf. l'exemple de *un certain* ci-dessus). Ainsi, bien qu'ils soient rassemblés dans un même groupe, les adjectifs indéfinis présentent des différences assez notoires, surtout *même* en comparaison aux autres unités. Rappelons que nous avons mentionné que l'on peut considérer que la catégorie a un statut intermédiaire entre les déterminants et les adjectifs. D'après les caractéristiques que nous venons de décrire, il semble que *même* tend à se rapprocher des adjectifs et que *certain*, *maint*, et *quelque* sont plus proches des déterminants.

L'analyse des données de notre corpus a montré que *même* est la forme largement dominante chez tous les locuteurs. Or, quel que soit le locuteur examiné, les usages de cette unité ne permettent pas de la distinguer d'adjectifs qualificatifs employés uniquement en antéposition. Les autres unités sont plus rares et elles apparaissent, soit dans la séquence figée *un(e) + certain(e)*, soit dans un contexte où elles sont parfaitement identiques à un déterminant. En d'autres termes, rien dans nos données ne nous permet de considérer que les locuteurs (enfants ou adultes) regroupent effectivement les unités que nous avons caractérisées d'adjectifs indéfinis de la même façon que nous. Si regroupement il y a, on peut plutôt penser que *même* est associé aux adjectifs (pré-nominaux), et que les autres sont reliés aux déterminants. Il se peut aussi que les diverses unités soient envisagées individuellement, autrement dit, qu'elles ne portent pas d'informations d'appartenance à une catégorie particulière dans la représentation mentale qu'en ont les locuteurs. Les données que nous avons ne nous permettent pas de trancher pour l'une ou l'autre solution, nous laissons donc la question ouverte. En ce qui concerne le degré d'acquisition des enfants, leurs emplois suggèrent qu'ils ont une maîtrise très réduite de ces mots. Deux des enfants ne produisent que la forme *même*, le troisième utilise également *quelques*. Leurs usages montrent par ailleurs très peu de variation lexicale des noms et/ou déterminants avec lesquels ils combinent ces mots. Ceci ne nous autorise donc pas à considérer que les enfants sont capables d'utiliser *même* et *quelques* de façon créative.

### 13.1.2.3 Les adjectifs, adverbes et noms épithètes

Les adjectifs, adverbes et noms sont regroupés sur la base de trois éléments. D'abord, ces catégories présentent la même relation sémantique et syntaxique au nom dans le cadre de la modification nominale. Elles apportent une information dont la fonction est de mettre en avant une propriété ou qualité de la notion désignée par la tête nominale. Elles sont par ailleurs toutes trois épithètes et le placement post-nominal est l'option privilégiée pour chacune d'entre elles, soit parce que c'est la seule position disponible, soit parce qu'elle constitue la position par défaut de la catégorie. Ensuite, ces trois catégories ont en commun le fait d'être de type ouvert. Toutefois, à la différence des numéraux qui présentent aussi cette caractéristique, les adjectifs, adverbes et noms peuvent être divisés en sous-ensembles en fonction de leur sémantisme et/ou de certaines de leurs propriétés formelles (morphologiques/distributionnelles). Enfin, et ceci est peut-être une conséquence des deux points précédents, ces catégories montrent de nombreuses propriétés communes dans les mécanismes d'acquisition chez les enfants, et dans ce que l'on peut postuler quant à leur maîtrise concernant ces catégories. Notamment, bien que les adjectifs, adverbes et noms semblent être acquis à des degrés différents, il est impossible de considérer à partir de leur emploi en tant qu'épithètes que les enfants les envisagent comme des catégories abstraites. Ils ont visiblement la maîtrise de certains sous-ensembles, ce qui paraît indiquer qu'ils ont conscience de certains regroupements, par exemple les adjectifs de dimension, les adverbes de degrés, ou encore les noms animés. Mais il n'est pas possible de dégager des structures avec le même degré d'abstraction que celles qui sont extraites à partir des usages des adultes.

Malgré cela, les trois catégories présentent des différences sur d'autres plans qui ont des conséquences sur le degré de maîtrise que les enfants montrent pour chacune d'entre elles. En particulier, les fonctions syntaxiques principales de ces catégories sont très différentes. Bien que toutes trois peuvent apparaître en fonction épithète, seuls les adjectifs ont une relation privilégiée avec la modification nominale. Les adverbes se rapprochent de la première catégorie dans le fait qu'ils peuvent aussi être vus comme des modificateurs par excellence, mais leur domaine de prédilection est celui du verbe. Les noms constituent quant à eux principalement la tête nominale. Il s'ensuit que le taux de représentation des trois catégories n'est pas le même au niveau de la fonction épithète : les adjectifs ont une part bien plus conséquente sur l'ensemble des modificateurs par rapport aux deux autres catégories, ce qui peut expliquer que les adjectifs apparaissent plus tôt et montrent un paradigme lexical plus diversifié chez tous les enfants en comparaison aux noms et adverbes épithètes. D'autre part, les données concernant les noms montrent que la représentation de la fonction au niveau de la catégorie a un impact sur la façon dont les enfants la perçoivent : les usages nominaux sont nettement plus importants en tant que tête du SN comparativement à la fonction de modificateur. Ceci semble avoir une incidence



sur leur aptitude à manier les unités au sein de la catégorie nominale dans la mesure où les noms utilisés dans les structures  $N + N$  appartiennent à un sous-groupe très réduit de la catégorie générale.

Nous revenons plus en détail sur les données concernant l'acquisition des adjectifs dans la section 13.3. Nous proposons par contre une synthèse de ce que les usages des adverbes et des noms nous permettent de postuler concernant la maîtrise que l'on peut attribuer aux enfants dans ce qui suit.

**Les adverbes :** Les données adverbiales concernent deux des phénomènes que nous avons étudiés : l'emploi en tant qu'épithète, ou plus exactement modifieur de la tête nominale (ex. les pas bords, l'efficacité même), et la modification adjectivale (ex. des toutes petites jambes). En tant que modifieurs nominaux, les adultes utilisent les adverbes dans deux types de contextes syntaxiques et lexicaux différents. Les adverbes de degré sont pré-nominaux et modifient des noms ou adjectifs employés comme tête nominale. Les autres sont de natures plus variées et correspondent plus à ce que l'on entend généralement par la notion d'adverbe épithète. Ils sont notamment postposés au nom. Les usages adverbiaux en modification adjectivale impliquent majoritairement des unités relevant du degré mais on trouve aussi d'autres types d'adverbes exprimant le temps (ex. *déjà*) ou marquant l'expressivité des locuteurs (ex. *super*).

Chez les enfants, les adverbes de degré sont globalement les seuls utilisés en modification adjectivale, et en tant que dépendants nominaux. Il nous est ainsi impossible de considérer que les enfants maîtrisent l'emploi d'autres types d'adverbes dans le domaine nominal. Par ailleurs, lorsqu'ils sont en modification de la tête nominale, les adverbes sont antéposés et ont une fonction similaire à celle qu'ils ont en tant que dépendants adjectivaux. Il semble par conséquent que l'on ne peut pas envisager que les enfants sont capables d'utiliser les adverbes dans la fonction d'épithète telle qu'elle est traditionnellement entendue.

**Les noms :** Les données concernant les structures  $N + N$  chez les adultes sont relativement rares. Elles impliquent en revanche des unités lexicales très diversifiées, que l'on examine la distribution des noms têtes ou celle des épithètes. On observe aussi tous les rapports de dépendance sémantique possibles pour ce genre de structure : identification (ex. son copain l'ours), complémentation (ex. des cartes enfant) et la qualification (une dame poisson). En d'autres termes, les usages des adultes suggèrent que n'importe quelle unité de la catégorie nominale est susceptible d'être concernée par l'une ou l'autre fonction dans les structures  $N + N$ .

La diversité attestée chez les adultes n'est pas du tout retrouvée dans les données des enfants. Globalement il n'est possible de leur attribuer une certaine maîtrise que pour les structures  $N + N$  où les deux noms entretiennent une relation de qualification, ou alors

dans un rapport d'identification. Dans le premier cas, les emplois correspondent presque exclusivement à la construction plus spécifique *N-statut familial + N-animal* (ex. la maman ours), dans le second, il s'agit de la construction *N-titre + N-propre* (ex. la princesse Louise). Autrement dit, les enfants utilisent ces structures dans des constructions spécifiques impliquant uniquement des noms renvoyant à des animés. On peut ainsi considérer que les enfants ne maîtrisent ce type de structure qu'avec un sous-ensemble très réduit de noms.

Ces données nous paraissent particulièrement intéressantes pour illustrer à quel point il est difficile d'attribuer une connaissance abstraite des catégories aux enfants. Les noms sont normalement considérés comme l'une des catégories maîtrisées le plus tôt. Par exemple, Tomasello (2000) note que la catégorisation des éléments nominaux est acquise de façon bien plus précoce que celle des verbes sur la base de l'emploi des verbes et des arguments chez les enfants de 2 ans : chaque verbe spécifique a sa structure argumentale propre (ex. X dessine, coupe X), mais les arguments d'un verbe particulier sont substituables entre eux (voir aussi Nelson (1976); Bates *et al.* (1995); Caselli *et al.* (1995); Mintz et Gleitman (2002)). Toutefois, les structures *N + N* semblent indiquer que même les enfants de plus de quatre ans ne maîtrisent pas la catégorie dans sa forme la plus abstraite. À titre indicatif, les données de notre corpus montrent que les enfants emploient des noms de 22 classes lexicales différentes sur l'ensemble des SN avec des modificateurs dans la seconde session, dont 20 sont retrouvées dans les SN contenant des adjectifs. Il y a donc une très forte sélectivité dans le cas de la modification nominale. Or, d'après leur maîtrise de la catégorie par ailleurs, et les usages diversifiés des adultes, on pourrait penser que si les enfants avaient une connaissance solide de la catégorie nominale générale, il suffirait qu'ils soient familiers avec la structure pour que n'importe quel nom puisse y apparaître. Au lieu de cela, les structures *N + N* montrent que la catégorie n'est pas du tout envisagée de la même façon selon les structures dans lesquelles les noms apparaissent. En d'autres termes, il subsiste des éléments de spécificité dans les emplois des noms chez les enfants qui indiquent que leur maîtrise de la catégorie n'est pas complète, même si elle est globalement plus avancée que pour d'autres types de mots.

## 13.2 La relation aux données des adultes

Cette section est consacrée à l'examen de la relation entre les usages des enfants et ceux des adultes. Nous avons pu observer globalement que les données enfantines montrent une correspondance très importante avec les productions de leur entourage. Dans la vaste majorité des cas, les constructions employées par les enfants s'inscrivent comme un sous-ensemble de celles attestées chez les adultes, soit parce qu'elles sont plus spécifiques quant aux unités lexicales impliquées, soit parce que les diverses structures possibles pour un phénomène donné ne sont pas toutes retrouvées. Il semble donc que l'on peut considérer

que les enfants s'appuient de façon importante sur les données de leur entourage pour leurs productions, et donc leur acquisition des divers phénomènes liés à la modification nominale.

Les adultes montrent cependant des différences dans la façon dont leurs emplois sont répartis à travers les diverses alternatives pour un même phénomène. Dans la plupart des cas, on observe une distribution où une construction est massivement représentée en termes quantitatifs (désignée construction dominante par la suite), et les autres sont très peu fréquentes. Dans quelques cas, il est impossible de faire émerger une construction particulière sur le plan quantitatif. Nous proposons par conséquent d'étudier la relation entre les données enfantines et celles de leurs interlocuteurs en tenant compte de ces variations dans les distributions chez les adultes afin de bien cerner comment les enfants s'appuient sur leurs usages en fonction de leur répartition générale.

### 13.2.1 La présence de constructions dominantes en input

Les données des adultes pour les différents phénomènes montrent dans la majorité des cas l'usage d'une construction dominante parmi les diverses possibilités liées à un phénomène particulier. D'autres constructions et structures sont également attestées mais elles apparaissent dans des proportions beaucoup plus faibles. Autrement dit, les différentes constructions et structures possibles se répartissent principalement entre une qui est quantitativement largement représentative du phénomène, et les autres qui peuvent être vues comme secondaires, voire marginales. Ces constructions dominantes sont en outre généralement les mêmes à travers les différents groupes d'adultes, ainsi que dans les deux sessions étudiées. Il semble donc que l'on puisse les considérer comme des constructions préférentielles à un niveau plus général que celui des interlocuteurs spécifiques d'un enfant particulier.

Tous les cas qui relèvent de cette répartition chez les adultes montrent le même type d'usage et d'évolution chez les enfants. La construction dominante dans les données des premiers fait l'objet d'un usage quasi exclusif de la part des seconds dans la première session. Lorsque d'autres constructions sont aussi employées, elle le sont à une fréquence très basse et nous ne retrouvons qu'un nombre très limité des différentes structures rencontrées chez les adultes. Ces constructions marginales chez les enfants correspondent en outre à celles qui sont les plus représentées parmi les constructions secondaires chez leurs interlocuteurs. Les enfants présentent ainsi des distributions grossièrement semblables aux adultes, mais avec une accentuation des caractéristiques principales de la répartition de leurs données : la construction dominante des adultes est massivement représentée, et les constructions secondaires sont marginales, voire inexistantes dans la distribution des enfants à la première session.

À la seconde session, la construction dominante reste dans ces dispositions dans les

données enfantines, parfois toujours avec une présence significativement supérieure à celle attestée chez les adultes. Sa part tend cependant à diminuer au profit d'autres constructions. Certaines étaient déjà présentes dans la première session. Elles apparaissent alors dans des proportions plus conséquentes. C'est notamment ce que l'on constate à propos de l'usage de SN avec deux modificateurs, mais on observe aussi cette tendance à des niveaux plus spécifiques, pour les phénomènes, mais aussi chez les différents enfants : par exemple, Louise est la seule des trois enfants à utiliser un adverbe (*tout*) en modification adjectivale dans la première session, ses emplois dans la seconde indiquent qu'elle utilise plus d'adverbes dans ce contexte, mais on note une prépondérance d'occurrences pour l'unité lexicale utilisée dans la session précédente. Cette hausse dans les emplois enfantins semble indiquer une assise de leur maîtrise de ces constructions marginales dans la première session. D'autres constructions font leur apparition dans la seconde session. Celles-ci sont à nouveau globalement retrouvées chez les adultes, et de même que dans la session précédente, elles correspondent principalement aux plus représentées parmi les constructions produites par les adultes qui étaient absentes de la session précédente chez les enfants.

Il semble donc qu'il y a une corrélation importante entre la fréquence d'usage chez les adultes et l'ordre d'apparition chez les enfants : plus la construction est fréquente chez les adultes, plus tôt elle est susceptible d'apparaître chez les enfants. Notons par ailleurs que nous n'avons pas rencontré de cas où une construction (conforme à ce qu'un adulte dirait) produite dans la première session n'est pas retrouvée dans la seconde. Autrement dit, nous n'observons pas de changements radicaux entre les deux sessions dans les constructions employées par les enfants : les usages attestés dans la première sont retrouvés dans la seconde, souvent avec une plus grande diversité des unités pouvant y êtreinstanciées, et éventuellement des ajustements quantitatifs. Les constructions qui apparaissent s'ajoutent ainsi à celles déjà existantes, ce qui suggère plutôt un élargissement de leur maîtrise des divers phénomènes.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'évolution que nous venons de dépeindre est observée pour tous les phénomènes où les adultes montrent l'usage d'une construction dominante parmi toutes celles attestées. On constate en outre le même mouvement à différents niveaux et degrés de spécificité/abstraction au sein des données concernées par un phénomène particulier. La comparaison de leur développement dans les usages des enfants montre ainsi un parallèle très important. Prenons par exemple les trois phénomènes syntaxiques étudiés pour les adjectifs épithètes. Les données relevant du placement montrent qu'au niveau le plus général, les premiers usages sont globalement très fixes, ce qui correspond à la pratique largement dominante chez les adultes, et ce n'est qu'à la seconde session que l'on voit plus d'alternance, c'est-à-dire la pratique secondaire. De même, au niveau plus spécifique des unités lexicales, tous les adjectifs fixes chez les enfants dans la première session (sauf le cas exceptionnel de « une coccinelle belle » que nous avons

discuté chez Louise) montrent des placements dans la position préférée ou uniquement attestée chez les adultes pour l'élément en question. Parmi ceux-ci, certains font partie des adjectifs qui alternent dans les données enfantines de la seconde session. Cela signifie que l'on évolue d'une situation où les enfants ne les utilisent que dans leur position dominante chez les adultes vers un usage plus varié puisque l'on a maintenant quelques cas où la place alternative est employée.

Nous pouvons dégager le même type de fonctionnement pour les deux phénomènes combinatoires impliquant l'adjectif épithète. Dans le cas de la constitution interne du SAdj, nous avons la même évolution d'un usage quasi exclusif de l'adjectif comme unique composante du SAdj, soit la structure dominante chez les adultes, à un emploi de SAdj étendus dans toutes les distributions enfantines dans la seconde session. Les occurrences de ces dernières structures montrent d'autre part que les trois enfants utilisent de façon prépondérante des séquences impliquant des adverbes. Or, ce type de dépendant est le seul que l'on retrouve chez tous les adultes quelle que soit la session. Il est également le plus représenté en termes quantitatifs dans toutes les distributions. Enfin, le paradigme adverbial des enfants est nettement moins fourni que chez les adultes mais tous emploient la forme la plus représentative chez les adultes (*tout*), et ici encore l'adverbe est clairement dominant dans les usages enfantins par rapport aux autres formes (lorsqu'il y en a).

Dans le cas de la modification multiple, nous voyons un peu plus de diversité chez les enfants dès la première session puisque tous utilisent des SN avec deux modificateurs. Autrement dit, ils ne produisent pas uniquement des séquences relevant de la construction dominante, on observe aussi des instances de constructions secondaires. Cependant, on peut voir le même type d'évolution dans le fait que les SN à trois modificateurs ou plus, qui sont beaucoup plus rares chez les adultes, n'apparaissent que dans la seconde session. Notons par ailleurs que les données quantitatives des adultes ne sont pas les mêmes pour ce phénomène comparativement aux autres : les adjectifs à position fixe concernent plus de 90% des données adultes (types), les SAdj composés de l'adjectif uniquement constituent environ 95% de leurs occurrences. La modification du nom par un seul adjectif regroupe quant à elle 82% des SN comportant au minimum un adjectif. Les données concernées par la modification multiple sont donc quantitativement bien plus représentées que l'alternance ou les SAdj étendus (environ 10% de plus), en particulier les SN à deux modificateurs qui représentent une majorité écrasante au sein de la modification multiple. Le fait que les enfants produisent tous des SN à deux modificateurs à la première session peut ainsi être vu comme le reflet d'une présence nettement plus importante de ce type de SN par rapport aux deux autres phénomènes chez les adultes. Pour finir, au niveau spécifique des différentes structures attestées, on note également une correspondance dans les structures dominantes chez les enfants et les adultes, et un usage prépondérant ou unique de la part des enfants des constructions spécifiques les plus représentatives chez leurs interlocuteurs au niveau de chaque structure particulière.

Ainsi, quel que soit le phénomène et quel que soit le degré d'abstraction envisagés, nous pouvons voir que les enfants manifestent un parallélisme important dans le type d'usage et d'évolution, pour les adjectifs. Ce parallélisme ne se cantonne d'ailleurs pas aux adjectifs, on peut généraliser ce fonctionnement à tous les phénomènes où l'on observe la présence d'une construction dominante chez les adultes : cette dernière est fortement privilégiée dans un premier temps et nous voyons ensuite apparaître les constructions plus rares, apparemment dans un ordre correspondant globalement à leur importance relative chez les adultes. Il semble donc que l'on puisse considérer que les enfants sont sensibles aux données de leur entourage dans la mesure où les constructions qu'ils utilisent montrent une correspondance très importante avec celles de leurs interlocuteurs. Mais on voit aussi que cette sensibilité n'est pas uniquement qualitative, c'est-à-dire que la présence d'une construction chez les adultes n'est pas une information suffisante pour que nous envisagions la possibilité que les enfants la produisent. Dans les cas que nous venons de décrire, il est aussi nécessaire de prendre en compte leur répartition en termes quantitatifs : plus une construction est fréquente chez les adultes, plus nous avons de chances de la retrouver tôt chez les enfants. Ces éléments suggèrent que nous devons considérer que l'entourage des enfants a une influence sur leurs usages et leur développement linguistique, et que les enfants retiennent entre autres choses les informations quantitatives sur les données de l'input.

Nous avons vu ci-dessus que l'on pouvait considérer que les caractéristiques proposées pour expliquer l'apparition tardive des adjectifs d'après les diverses études sur l'acquisition de la catégorie peuvent aussi être envisagées pour les autres modificateurs dans la mesure où elles s'appliquent tout aussi bien aux différentes catégories concernées. Nous ne remettons absolument pas en cause le rôle possible de ces propriétés sur l'acquisition des enfants. Nos données paraissent cependant indiquer que les difficultés qui peuvent se poser pour l'acquisition des phénomènes étudiés se reflètent également dans les usages des adultes. Rappelons notamment que l'usage de SN avec des modificateurs (indépendamment de leur nature, de leur nombre, de leur place et de leur constitution interne) est déjà relativement peu attesté à la base puisqu'il ne concerne qu'environ 25% de la distribution nominale générale des adultes. En d'autres termes, il nous semble que les mêmes difficultés qui retardent l'apparition des adjectifs et l'acquisition de divers phénomènes qui leur sont associés chez les enfants peuvent être attribuées aux adultes mais qu'elles se manifestent chez eux en termes quantitatifs, ce qui paraît indiquer que les deux types d'informations doivent être mis en relation pour rendre compte de l'acquisition des enfants.

La correspondance entre les usages des adultes et l'acquisition des enfants a déjà été établie à de nombreuses reprises sur différents aspects du langage. Il semble notamment y avoir un lien entre les difficultés de traitement cognitif chez les adultes et les délais d'acquisition chez les enfants pour certaines structures comme les propositions relatives

par exemple. Les travaux qui portent sur la compréhension/production des relatives chez les adultes (Dryer, 1980; Gibson, 1998) constatent par exemple que le temps de traitement des phrases où une relative apparaît dans un SN en fonction sujet est plus long que pour les phrases avec des relatives dans des SN à fonction objectale. De même, les enfants montrent un délai dans l'apparition et la capacité à interpréter les premières par rapport aux secondes (Slobin, 1973; de Villiers *et al.*, 1979; Clancy *et al.*, 1986). Ces études en concluent de la même manière que l'effort de traitement est plus important lorsqu'il y a une relative dans le SN sujet, et postulent en conséquence que les différents locuteurs répondent à la même contrainte cognitive dans la production/interprétation/acquisition de ce type de proposition, à savoir ici le *principe de non interruption* (voir la présentation des travaux sur les relatives dans le chapitre 3 pour une description du principe). Notons que, comme dans le cas de l'usage des modificateurs nominaux, ceci se traduit dans les proportions d'usage des différents types de relatives, en général pour une langue donnée, mais aussi en inter-langue : les relatives dans des SN sujets sont globalement rares comparativement aux relatives dans des SN objets notamment.

Des travaux comme ceux de Bybee *et al.* (1994); Ziegeler (1997); Slobin (2001) ont aussi établi un lien entre les mécanismes en jeu dans les phénomènes de grammaticalisation en diachronie et ceux impliqués dans l'acquisition des mots/morphèmes grammaticaux chez les enfants. Par exemple, Slobin qui s'intéresse à l'acquisition des mots/morphèmes grammaticaux *versus* mots lexicaux, rejette l'hypothèse de chercheurs comme Talmy (1985); Landau et Jackendoff (1993); Pinker (1994), et lui-même à une période antérieure (Slobin, 1981), selon laquelle le lexique est divisé en deux sous-ensembles qui résultent de deux modes d'acquisition différents, avec les mots grammaticaux qui sont acquis par la découverte de formes correspondant à des sens pré-spécifiés de façon innée, et les mots lexicaux qui sont acquis selon des principes d'apprentissage plus généraux (voir également le débat sur les déterminants présenté dans le chapitre 3). Cette hypothèse vient entre autres choses du constat que la distinction entre les notions propices à être exprimées par des mots/morphèmes grammaticaux et les notions dites conceptuelles qui sont exprimées par les mots lexicaux est globalement la même en inter-langue. L'un des éléments qui poussent Slobin (2001) à remettre en question cette division est que les facteurs proposés pour expliquer la grammaticalisation de certaines notions plutôt que d'autres peuvent également être attribués à l'acquisition des mots/morphèmes grammaticaux chez les enfants. Ceux-ci sont basés sur les contextes d'utilisation des notions conceptuelles/grammaticalisables : une notion comme la couleur est pertinente dans un nombre limité de cas alors que le temps l'est très régulièrement, si ce n'est systématiquement. Les formes qui relèvent de la première ont donc un champ d'utilisation limité par rapport à celles reliées à la seconde. Ceci se traduit par une fréquence moindre mais aussi par une distributivité lexicale moins importante. Par exemple, alors que tous les verbes en français portent une marque de temps, les adjectifs de couleur sont principalement utilisés avec un sous-groupe de la ca-

tégorie nominale. Les enfants répondraient ainsi aux mêmes contraintes que celles qui contribuent à l'évolution des langues. La haute fréquence et la généralité d'emploi des mots relevant de notions propices à la grammaticalisation favorise les phénomènes de réduction morpho-phonologique et sémantique qui conduisent à la grammaticalisation de formes ayant initialement un statut lexical (voir notamment Zipf (1932); Dressler (1985); Fenk-Oczlon (1989); Bybee (2006) pour des études sur les phénomènes de réduction en diachronie), et l'occurrence répétée, mais dans des contextes diversifiés, des formes grammaticales dans les données de l'entourage de l'enfant est un facteur qui contribue à les rendre saillantes malgré leur rôle de mot de relation et leur faible contenu sémantique.

Dans le même ordre d'idée mais à un niveau plus individuel chez les adultes, et en synchronie, les phénomènes d'alternance indiquent que les adultes sont tout aussi sensibles à la fréquence d'occurrence de certaines unités dans des contextes syntaxiques particuliers. Nous avons notamment vu dans le chapitre 4 que les locuteurs du français sont influencés par leur propre expérience de l'usage des adjectifs dans leur choix de placement et dans leur jugement de l'adéquation de l'ordre entre l'épithète et le nom : l'occurrence fréquente d'un adjectif dans une position particulière renforce leur association de l'adjectif à la position en question, ce qui les conduit à privilégier cette linéarisation par rapport à l'autre alternative, toutes choses égales par ailleurs. Autrement dit, la fréquence chez les adultes n'a pas simplement une influence chez les enfants, elle joue aussi un rôle sur la consolidation (ou au contraire sur la fragilité) d'une connaissance chez les locuteurs de façon plus générale.

Les trois points que nous venons d'aborder montrent ainsi que le développement des enfants, et les contraintes qui régissent les emplois des adultes et l'évolution des langues sont en forte correspondance. Ils mettent également en lumière l'importance de la fréquence dans les divers phénomènes qui touchent le langage et sa constitution. Elle peut être vue comme une manifestation des difficultés de traitement cognitifs qu'ils sont susceptibles de poser, mais elle est également responsable de la constitution du savoir linguistique (Manning et Schütze (1999); Hay et Baayen (2002); Tomasello (2003); Croft et Cruse (2004); Gries et Stefanowitsch (2004); Matthews *et al.* (2005); Bybee et McClelland (2005); Goldberg (2006); Diessel (2007); Jaeger et Snider (2008); Levy (2008); Bod (2009) parmi de très nombreux auteurs). À partir de ces études, on peut synthétiser très grossièrement l'apport de la fréquence par trois grands points majeurs :

- La fréquence renforce la représentation mentale que le locuteur a de l'unité/construction. Elle est de ce fait plus accessible et permet une mobilisation plus rapide pour interpréter et produire des énoncés.
- La fréquence de co-occurrence d'unités lexicales dans des constructions plus ou moins spécifiques renforce leur association mutuelle. Elle donne alors lieu à des effets de figement (statistique) comme les collocations ou les patrons d'usage conventionnels.



- Enfin, la fréquence renforce des attentes particulières en tant qu’auditeur. C’est par exemple la fréquence d’association de *petit* à l’antéposition qui conduit un locuteur du français à avoir des difficultés à accepter une séquence comme « mon chien petit ». Autrement dit, la fréquence est responsable du fait que l’on considère qu’une possibilité parmi plusieurs représente l’usage canonique pour un phénomène donné.

Pour terminer à propos de l’importance de la fréquence dans l’acquisition de la modification nominale, nous souhaitons revenir sur une suggestion que nous avons faite dans le chapitre consacré à la modification au niveau général. La corrélation entre la fréquence et l’apparition des divers modificateurs nous a conduit, sur le modèle de Hay et Baayen (2002) qui postulent un seuil de productivité basé sur la fréquence pour les affixes dérivationnels, à poser la question d’une quantité minimale nécessaire de données en input pour que les enfants soient capables de produire eux-mêmes des occurrences des modificateurs. Cette question peut être généralisée à travers nos données dans la mesure où la corrélation fréquence-apparition est récurrente à travers les phénomènes étudiés dans ce travail. D’autre part, ce que nous venons de voir à propos de l’importance de la fréquence plus généralement au niveau de la constitution de la langue et du savoir linguistique nous conforte dans l’idée qu’il est possible que certains phénomènes nécessitent que les enfants emmagasinent une certaine quantité de données avant de pouvoir les produire. Il convient toutefois de nuancer cette idée. En effet, Hay et Baayen (2002) ne tiennent pas seulement compte de la fréquence d’un affixe pour déterminer son seuil de productivité, ce dernier est calculé sur la base de deux paramètres principaux. Par exemple, pour estimer la productivité d’un suffixe comme *-able* (*mangeable, jouable, incroyable...*), ils prennent en considération la fréquence de l’affixe, mais aussi la fréquence de la base sans l’affixe (*mangeur, mangeons, mangé...*), ainsi que la distributivité de l’affixe et de la base. De même, un certain nombre de chercheurs en acquisition du langage (Bates et MacWhinney (1989); Slobin (2001); Lieven (2010), par exemple), dont Blackwell (2005) et Kilani-Schoch et Xanthos (2012) pour l’adjectif, montrent que la fréquence est à mettre en perspective avec d’autres informations. L’acquisition des adjectifs dépend aussi du paradigme des noms avec lesquels ils peuvent être combinés, de leur distribution syntaxique, et de leur éventail de sens (sémantique et pragmatique). Autrement dit, la fréquence joue apparemment un rôle important mais elle ne peut en aucun cas être le seul facteur qui contribue à expliquer l’usage et l’acquisition de la langue. Nous illustrons ce point à l’aide des données de la sous-section suivante qui est consacrée aux phénomènes où nous n’observons pas de constructions dominantes chez les adultes.

### 13.2.2 L’absence de constructions dominantes en input

Quelques catégories ne montrent pas une répartition où une construction se détache de l’ensemble en termes quantitatifs dans la distribution des adultes : les numéraux cardinaux

et ordinaux, les noms, et les adverbes dans leur fonction de modifieur nominal. Étant donné l'importance de la corrélation que nous avons pu établir entre la fréquence d'usage chez les adultes et l'ordre d'apparition chez les enfants, on peut se demander comment se passe l'acquisition des enfants lorsque l'effet quantitatif est neutralisé.

Un premier élément de réponse qui semble s'imposer est que la nature et la fonction de la catégorie concernée jouent alors un rôle important. En effet, les numéraux se distinguent des noms et adverbes par le fait que leur fonctionnement semble acquis beaucoup plus tôt. Or, ces catégories présentent des caractéristiques très différentes par rapport aux noms et adverbes, mais aussi par rapport aux autres catégories plus généralement. D'abord, leurs propriétés formelles et fonctionnelles sont homogènes à travers tous leurs membres. Ces classes ont en outre un champ limité de fonctions syntaxiques : ils ne peuvent être utilisés que dans le domaine nominal ou être attributs. Et, ils ont systématiquement la même fonction sémantique, qui est de marquer le rang pour les ordinaux, et de délimiter une quantité pour les cardinaux. À l'inverse, des catégories comme les noms et adverbes sont très hétérogènes, au sein des membres de la classe, mais on voit aussi rien que dans le domaine nominal qu'une même unité lexicale peut avoir des propriétés fonctionnelles très différentes selon la fonction syntaxique qu'elle occupe (cf. le nom). Autrement dit, la caractéristique notoire des numéraux par rapport aux autres types de mots est la régularité de fonctionnement. Ainsi, l'information récurrente dans l'usage de ces catégories chez les adultes ne repose pas sur des unités ou constructions spécifiques mais sur une structure plus abstraite. On peut donc penser que la diversité des unités pour une même forme et fonction ont permis aux enfants d'extraire cette structure plus rapidement que dans le cas des autres catégories où elle est plus difficilement accessible.

En ce qui concerne les noms et adverbes épithètes, on peut considérer dans les deux cas que les adultes ne présentent pas de distributions où une construction est plus représentée que les autres. Toutefois, la configuration des données n'est pas la même pour les deux catégories. Les adverbes montrent une répartition équivalente entre deux patrons d'usage différents : la structure *tête nominale + Adverbe* principalement représentée par les locatifs, et la construction *Adverbe-degré + tête nominale*. Or, cette dernière est très proche de la construction dominante dans les usages adverbiaux en modification adjectivale, l'unique différence étant le statut syntaxique de l'élément que l'adverbe modifie dans le SN. Les enfants n'emploient globalement que des adverbes de degré quel que soit l'élément qu'ils modifient. Nous pouvons donc dégager chez eux une construction du type *Adverbe-degré + X* dans le domaine nominal, ce qui nous permet de faire deux hypothèses quand à leurs usages adverbiaux en combinaison avec la tête nominale. La première serait qu'ils ont remarqué la ressemblance entre l'un des deux patrons des adultes et la construction qu'ils sont aptes à produire en modification adjectivale. En d'autres termes, leurs usages des adverbes avec la tête du SN serait le résultat d'une analogie avec la

construction qu'ils maîtrisent en modification adjectivale. La deuxième hypothèse serait qu'ils ne font pas de différence entre les deux structures syntaxiques. Autrement dit, les enfants ne distingueraient pas les cas où l'adverbe modifie la tête nominale de ceux où il modifie un de ses dépendants. Nous penchons plutôt pour la seconde dans la mesure où la majorité des emplois correspond à des SN du type « la toute verte », où il y a ellipse du nom.

Les structures *Nom + Nom* ne montrent pas de construction dominante chez les adultes en raison d'une très grande diversité dans les noms employés, qu'il s'agisse de la tête ou de l'épithète. Cette diversité conduit donc à une situation où aucune construction n'est *a priori* plus saillante qu'une autre, mais où les enfants ont un choix important parmi les modèles proposés chez leurs interlocuteurs. Pourtant, ils paraissent clairement plus sensibles à l'une d'entre elles, à savoir *Nom-Statut familial + Nom-Animal*, puisque la vaste majorité de leurs emplois en sont des instances. Il apparaît donc que cette construction présente des propriétés qui la rendent particulièrement accessible aux enfants. À l'instar de Bloom (2000) qui considère que les enfants apprennent les mots selon leur engagement personnel vis-à-vis de l'objet, action, relation... exprimés par le mot, on peut considérer que la construction *Nom-Statut familial + Nom-Animal* est particulièrement notoire par rapport aux autres instances de la structure *Nom + Nom* en raison d'une identification personnelle avec les entités désignées. On peut même voir en cet exemple un illustration de son hypothèse que les scénarios d'apprentissage se créent plutôt selon les intérêts de l'enfant (ce qu'il pense, ce qui l'affecte, etc...). En effet, ces constructions relèvent plus d'expressions linguistiques que l'on pourrait qualifier de réservées au langage enfantin dans le sens qu'elles ne sont normalement pas employées dans les conversations entre adultes. Le vocabulaire du français permet en général de faire la distinction entre les animaux adultes et leur petit par des noms différents, il existe aussi souvent des termes distincts pour les mâles et les femelles. En d'autres termes, lorsque les interlocuteurs des enfants emploient des instances de la construction *Nom-Statut familial + Nom-Animal*, ils font preuve d'un ajustement de leur discours pour faciliter la compréhension des enfants. On peut par conséquent penser qu'elles sont particulièrement saillantes pour les enfants dans la mesure où elles répondent justement à des nécessités de précision de la référence qui leur sont propres.

**L'entrée dans une catégorie par une construction particulière :** Les données que nous avons examinées tout au long de cette section montrent deux grands types de distributions chez les adultes. Dans le cas le plus fréquent, ils présentent une construction bien plus représentative en termes quantitatifs par rapport à d'autres alternatives possibles pour un phénomène donné. On observe également quelques cas où il n'est pas possible de dégager de préférences pour une construction particulière. Les productions des enfants montrent une correspondance très importante avec les adultes dans la mesure où

les constructions qu'ils emploient sont dans leur vaste majorité retrouvées dans les données de leurs interlocuteurs. Par ailleurs, les constructions dominantes chez les adultes apparaissent chez eux dans les mêmes dispositions. Leur comportement se démarque en revanche de celui des adultes dans le fait qu'on constate la présence systématique d'une construction dominante, voire unique dans leurs distributions, hormis pour les numéraux qui ont un statut très différent des autres catégories.

Dans la lignée de ce qui est proposé par des chercheurs comme Ninio (1999); Goldberg *et al.* (2004); Clark (2009) pour l'acquisition des verbes et de leur structure argumentale, nos données suggèrent que les enfants ont besoin d'avoir une construction particulière qui leur sert de point de référence pour l'acquisition des catégories et des phénomènes dans lesquels elles sont impliquées. Ninio qualifie les premiers verbes chez les enfants de *pathbreaking verbs*, nous pouvons adapter cette notion par le terme de *construction éclairneur* qui s'applique plus généralement. Ces études mettent en lumière que les premiers verbes employés par les enfants relèvent d'une sémantique générale (*general-purpose verbs*), comme par exemple *donner* ou *mettre*, et sont employés très fréquemment par l'entourage. Elles en concluent que l'occurrence répétée d'une construction particulière dans l'input facilite l'association de ses différentes instances à un schéma formel plus abstrait avec un sens plus général. Ceci va donc dans le même sens que ce que nous avons proposé ci-dessus à propos de la production initiale des différents modificateurs : plus l'enfant est confronté à des données lui permettant de comprendre et de mémoriser le fonctionnement d'un modificateur (ou d'une construction particulière en modification nominale), plus tôt il est amené à le produire.

Par ailleurs, Ninio (1999) note que l'usage unique de ces constructions spécifiques dure pendant une période plus ou moins longue avant de commencer à voir apparaître des usages analogues impliquant d'autres verbes. En d'autres termes, il semblerait que les enfants aient d'abord besoin de consolider la maîtrise des constructions qu'ils sont déjà en mesure de produire avant de pouvoir faire varier les unités lexicales spécifiques employées. Par contre, une fois que l'usage a commencé à se diversifier, la généralisation semble se faire plus facilement. Plus le paradigme des éléments lexicaux employés dans la construction augmente, plus la construction abstraite est renforcée, et plus il est facile d'instancier un nouveau verbe dans cette construction. Ces constructions peuvent ainsi être perçues comme des points de référence à partir desquelles les enfants peuvent faire des comparaisons avec d'autres moins usitées. Ces dernières leur sont associées si elles présentent suffisamment de points communs quant à leur fonctionnement syntaxique et sémantique, et permettent à terme une généralisation de la connaissance de la catégorie.

Nos données indiquent de façon similaire que la fréquence d'une construction particulière, ou plus exactement que son emploi nettement dominant par rapport à d'autres constructions alternatives pour la même catégorie (ou le même phénomène), permet aux enfants de la produire avant les autres. Par ailleurs, nous avons mentionné ci-dessus que le

développement de leur maîtrise semble se faire par un élargissement graduel (abstraction progressive, ajout de constructions possibles) plutôt que par des changements radicaux d'une période à l'autre. On peut donc envisager que la première construction employée serve de modèle pour l'acquisition du reste de la catégorie. Les données de l'alternance de l'adjectif paraissent bien refléter ce type de fonctionnement. Dans la première session, nous n'avons qu'un seul exemple d'alternance. Celle-ci a lieu avec l'adjectif *petit*, qui est de loin l'adjectif le plus fréquent de la classe de la dimension, et de la distribution adjectivale dans son ensemble. La maîtrise de l'alternance semble s'étendre chez les enfants dans la seconde session entre autres choses parce que l'on observe que plus d'adjectifs sont sujets au phénomène. On peut en outre voir qu'il y a une généralisation au sein de la classe de la dimension étant donné que presque toutes les unités relevant de la classe sont concernées. Il y a donc une sorte de propagation à travers cette classe de la conscience qu'il est possible qu'une même unité soit employée dans les deux sites disponibles pour les modifieurs nominaux.

Toutefois, nos données indiquent aussi que la fréquence n'est pas le seul facteur intervenant dans le choix d'une construction d'entrée et de référence pour l'acquisition de la catégorie puisque tous les modifieurs ne présentent pas chez les adultes de construction dominante. Il apparaît que dans le cas où cette dernière existe, la construction qui sert de point de référence aux enfants s'impose en quelque sorte à eux par sa présence massive. Rappelons néanmoins que cette prépondérance chez les adultes peut aussi refléter le fait que ce type de constructions présente des caractéristiques par ailleurs qui les rendent plus saillantes que les autres alternatives moins fréquentes (cf. les relatives). Nous ne pouvons réellement exploiter que le phénomène des structures  $N + N$  pour les cas où les enfants ont une construction préférée alors que les adultes ne montrent pas une telle distribution. D'après ce que nous avons vu, il semble que c'est la possibilité de faire un transfert d'une situation personnelle sur les entités mentionnées qui permet aux enfants de s'approprier la construction qui sert de point de départ à leurs usages de la structure. On peut voir ce mécanisme comme un élément en faveur de l'hypothèse selon laquelle il est nécessaire que les enfants se réfèrent à quelque chose qui leur est connu pour leur acquisition du langage. Dans la mesure où les usages des adultes ne les guident pas dans ce choix par la dominance d'une des alternatives, les enfants optent apparemment ici pour une construction dont la sémantique est saillante en raison d'un élément extérieur au langage.

### 13.3 L'acquisition des adjectifs épithètes

Dans cette section, nous examinons plus spécifiquement les éléments que nous avons pu dégager à partir des différents phénomènes concernant l'usage de l'adjectif épithète. Nous rappelons que l'un de nos objectifs initiaux était de mettre la question du placement en perspective avec d'autres manifestations de son usage. Nous optons donc pour une

présentation des résultats qui prend ce phénomène comme point de départ afin de mieux cerner les ressemblances et disparités rencontrées avec les autres phénomènes.

Nous avons vu dans le chapitre concernant le placement des adjectifs qu'il y a une relation étroite entre l'alternance et deux caractéristiques linguistiques particulières : la corrélation entre l'appartenance d'un adjectif à la classe de la dimension et les possibilités d'alternance pour un adjectif donné, et le choix de placement de ces adjectifs en fonction de la structure interne du SAdj. Nous adressons donc ici deux questions que l'on peut se poser à partir de ces particularités : 1) les adjectifs impliqués dans les deux phénomènes combinatoires (constitution interne du SAdj et implication de l'adjectif dans un SN comportant plusieurs modificateurs) montrent-ils aussi des restrictions quant à leur appartenance lexicale par rapport à la distribution générale des adjectifs épithètes ? notamment, voit-on un rapport aussi fort entre l'appartenance à la classe de la dimension et ces phénomènes ? 2) peut-on établir un lien entre le développement syntaxique lié à la linéarisation de l'adjectif avec celui de sa combinatoire ?

Nous abordons dans un premier temps la question de l'appartenance lexicale des adjectifs attestés dans les divers phénomènes : nous récapitulons d'abord brièvement les observations faites à propos des distributions adjectivales pour chaque phénomène avant de les comparer. Dans un second temps nous examinons la question de la relation entre l'évolution de l'alternance et celle des deux phénomènes combinatoires, nous proposons ensuite nos hypothèses de prédiction quant à la manière dont peut se dérouler la généralisation vers la catégorie abstraite.

### 13.3.1 Appartenance lexicale et phénomènes syntaxiques

Comme nous venons de le mentionner, il y a une relation très forte entre appartenance à la classe de la dimension et alternance chez les enfants : les adjectifs attestés dans les deux positions chez un même enfant ne relèvent que de cette classe, tous les membres de cette classe (sauf un) présentent des occurrences en alternance chez au moins l'un d'entre eux, enfin tous les alternants appartenant à la classe de la dimension chez leurs interlocuteurs sont attestés dans les données enfantines dans les mêmes dispositions. Nous avons en revanche vu que les adultes font alterner des adjectifs appartenant à plusieurs classes lexicales différentes, même s'ils favorisent aussi l'alternance avec les adjectifs de dimension. D'autre part, à la différence des enfants, le paradigme des adjectifs de dimension n'est pas associé à l'alternance de la même façon puisque la moitié des membres de la classe ne sont pas attestés dans les deux positions. Nous avons conclu à partir de ces divers éléments qu'il y a un paramètre lexical très important chez les enfants : nous ne pouvons leur attribuer la maîtrise de l'alternance qu'à la classe de la dimension mais il apparaît qu'ils sont en mesure d'envisager cette possibilité sur la classe dans son ensemble. Il semble donc qu'il est possible de leur conférer une conscience de la classe de la dimension avec un certain

degré d'abstraction mais nous ne pouvons pas considérer à partir des données relevant du placement qu'elle porte sur la catégorie adjectivale dans sa globalité.

En ce qui concerne la distribution générale, la première chose à noter est que l'on retrouve nettement plus de classes lexicales (aux alentours de 10) chez les enfants comme chez les adultes, et dès la première session pour les enfants. Ces derniers sont donc bien capables d'employer des unités qui ne relèvent pas de la classe de la dimension, ce qui confirme la restriction lexicale liée à l'alternance de position. Par ailleurs, nous observons une différence importante entre la répartition des adjectifs selon les types et leur distribution en termes d'occurrences, que l'on envisage les données adultes ou enfantines. Les données concernant les types diffèrent entre les adultes et les enfants. Toutefois, les adjectifs de dimension ne constituent jamais la classe la plus fournie du paradigme global : chez les adultes, il s'agit des adjectifs de propriété dans les deux sessions, chez les enfants ce sont les adjectifs de couleur dans la première et les expressifs dans la seconde. Les adjectifs de dimension se situent en règle générale dans une position médiane entre la classe la plus fournie et celles qui sont les moins représentées. Ils sont en revanche de loin les plus employés par les différents locuteurs aux deux sessions en termes d'occurrences. Si nous pouvons considérer que d'autres classes se démarquent du reste de la distribution, il s'agit dans tous les cas de la classe de la couleur, des indéfinis (principalement représentés par *autre*), et éventuellement des expressifs (chez les adultes). En somme, la classe de la dimension n'est pas particulièrement notoire en termes de types mais elle l'est par contre très fortement en termes d'occurrences. L'examen plus détaillé des adjectifs individuels montre que cette différence de répartition entre les types et les occurrences s'explique par la présence massive de *petit*, qui est l'adjectif largement dominant avec environ un tiers des données, et dans une moindre mesure de celle de *grand* et *gros* dans toutes les distributions individuelles dans les deux sessions. Ils font systématiquement partie des 5 unités lexicales les plus fréquentes avec *autre* et un adjectif de couleur (*rouge* dans la plupart des cas). Pour finir à propos de la distribution générale, outre la variation dans la répartition des types au sein de chacune des classes entre les enfants et les adultes, leurs productions se différencient par l'appartenance lexicale de leur fond commun. Les enfants partagent entre eux une proportion d'adjectifs relativement équivalente à celle des types communs entre adultes dans les deux sessions. Mais chez les adultes, ces adjectifs se répartissent entre 7 classes dans la première session et 9 dans la seconde, ce qui signifie qu'une partie conséquente des classes attestées globalement présentent des membres communs à toutes les distributions. Chez les enfants, nous n'en avons que 3 : l'indéfini *autre*, la couleur et la dimension, quelle que soit la session envisagée. Leur fond commun augmente en chiffres bruts entre les deux périodes, mais les adjectifs qu'ils partagent relèvent toujours des mêmes classes lexicales.

La modification multiple montre une répartition proche de celle de la distribution globale des épithètes chez les adultes. Nous y retrouvons à peu près toutes les classes lexicales (11 dans les deux sessions), avec une forte dominance des adjectifs de dimension en termes d'occurrences. Les types sont quant à eux répartis en deux groupes au sein desquels les classes sont représentées par un nombre de membres analogue : d'un côté nous avons les classes avec environ 10 membres (couleur, dimension, expressifs et propriété), les autres classes sont constituées de 1 ou 2 adjectifs. Chez les enfants, la première session est peu variée en termes de classes. Nous en retrouvons 4 : couleur, dimension, expressifs et indéfinis. La dimension est la classe la plus fournie, avec 3 membres qui constituent en outre l'intégralité du paradigme attesté dans leurs données générales pour la classe de la dimension. Ils dominent par ailleurs la distribution en termes d'occurrences, comme chez les adultes. Dans la seconde session, nous avons nettement plus de classes puisque 4 autres s'ajoutent à celles de la précédente. En revanche, à l'exception des adjectifs de couleur (qui sont ici les plus nombreux avec 8 types), de la dimension (5 types, dont les trois de la session 1) et des expressifs (4 types), toutes ne présentent qu'un membre. D'autre part, seul Guillaume montre l'emploi de toutes ces classes, les deux autres enfants n'utilisent que des adjectifs relevant des 4 classes présentes dans la première session. Autrement dit, seul Guillaume montre une plus grande diversité dans ses usages à la fin de nos enregistrements, et ce malgré une hausse généralisée de l'emploi de la modification multiple chez les enfants. En termes quantitatifs, nous retrouvons la dominance des adjectifs de dimension. Notons également une apparition plus conséquente des adjectifs de couleur, qui est principalement due à l'usage important de la construction *truc + adj-couleur* chez Guillaume.

Les SAdj étendus sont légèrement moins représentés en termes de classes chez les adultes par rapport à la distribution générale (8/9 classes). On en retrouve néanmoins la plus grande partie. De même que pour la modification multiple, les différentes classes ont un nombre de membres beaucoup plus proche entre elles que dans les données globales. La plupart sont constituées de 5 unités en moyenne (couleur, dimension, expressifs, participes, personnels, propriété). Les autres sont plus rares. Nous retrouvons par ailleurs de nouveau la dominance des adjectifs de dimension en termes d'occurrences. Elle est en revanche moins marquée au profit de l'ensemble des autres classes qui apparaissent pour la plupart dans des proportions plus importantes. Chez les enfants nous n'avons qu'un exemple de SAdj étendu « le bol tout rouge », dans les données de Louise à la première session. Dans la seconde, 4 classes lexicales sont attestées. Il s'agit de la couleur, la dimension, des adjectifs expressifs et de propriété. La classe de la dimension est la plus représentative en termes de types (6 adj., 2 fois supérieur à la couleur qui est la classe suivante) et d'occurrences (2/3). De même que pour l'alternance, presque tout le paradigme des données globales est concerné par le phénomène (8 adj. au total). D'autre part, l'écart de fréquence entre



cette classe et les autres est beaucoup plus marqué que chez les adultes.

Nous pouvons voir un certain nombre de constantes dans le comportement des enfants pour les différents éléments décrits ci-dessus. D'abord la classe de la dimension est systématiquement la plus représentée en termes d'occurrences, dans la distribution générale et pour chaque phénomène, que ce soit chez les enfants ou les adultes. Ensuite, malgré l'importance des occurrences des adjectifs de dimension, les adultes emploient des adjectifs relevant de la plupart des classes attestées globalement pour chacun des phénomènes combinatoires. En fait, l'alternance est la plus pauvre de ce point de vue puisque nous n'avons que 4 classes lexicales représentées par les adjectifs concernés. Ceci confirme l'idée généralement avancée dans les grammaires de référence (Arrivé *et al.*, 1964; Dubois, 1965; Riegel *et al.*, 1994; Grevisse et Goosse, 2007; Gardes-Tamine, 2010) qu'il y a des classes lexicales plus ou moins propices à l'alternance. En revanche, les enfants ne montrent pas le même type de fonctionnement. Si le nombre des classes de leurs données générales est à peu près équivalent à celui des adultes, les phénomènes liés au placement et à la combinatoire du SAdj impliquent un nombre toujours plus restreint de classes. Seul le cas de la modification multiple de la seconde session chez Guillaume montre une diversité analogue à celle des adultes.

Les trois phénomènes syntaxiques ne sont pas les seuls concernés par cette restriction : le fond commun des unités lexicales spécifiques chez les enfants y est aussi sujet puisqu'elles ne relèvent que de 3 classes, les mêmes dans chacune des sessions (7-9 chez les adultes). Il est possible que cette information ne soit pas réellement pertinente dans l'examen de l'acquisition de l'adjectif spécifiquement. Toutefois, les indices distributionnels de notre corpus, à savoir la restriction que nous venons de mentionner, nous conduisent à envisager l'éventualité d'un lien avec les phénomènes syntaxiques étudiés ici. Nous observons en effet un parallèle quantitatif : nombre réduit de classes représentées par des unités lexicales transversalement partagées, et qualitatif : type des classes et des adjectifs spécifiques concernés, qui laissent penser que les enfants répondent à des contraintes semblables dans la façon dont ils manient certains adjectifs et dans la manière dont leurs lexiques respectifs se mutualisent. Nous pouvons identifier 3 classes qui apparaissent régulièrement dans les usages des enfants pour les différents phénomènes :

**La dimension :** c'est la seule classe que nous retrouvons dans tous les cas de figures chez les enfants dans la seconde session. D'autre part, nous avons vu ci-dessus qu'il y a une relation de bi-univocité entre alternance et appartenance à la classe de la dimension. Ce rapport semble pouvoir être élargi aux différents phénomènes puisque nous y retrouvons la majorité de ces adjectifs : la modification multiple de la deuxième session présente le paradigme le plus réduit, avec 5 des 8 adjectifs de dimension. Cela signifie que la plupart des membres de cette classe sont concernés par plusieurs phénomènes. Nous pouvons en

fait nous attendre à de telles observations concernant la constitution interne du SAdj dans la mesure où le fait d'avoir un SAdj étendu peut être considéré comme une cause potentielle de l'alternance (nous reviendrons ci-dessous sur la relation entre les deux phénomènes). Mais on constate en outre que les 4 adjectifs partagés par les enfants qui relèvent de cette classe (*grand*, *gros*, *moyen* et *petit*) sont concernés par tous les phénomènes que nous avons étudiés.

Nous retrouvons également cette classe dans tous les phénomènes chez les adultes. La relation entre appartenance à la classe de la dimension et ces phénomènes est par contre globalement moins marquée par rapport aux enfants. D'une part, nous avons déjà évoqué le fait que les différents phénomènes impliquent des adjectifs relevant d'un nombre de classes lexicales plus conséquent, d'autre part, il y a presque toujours une proportion moindre des adjectifs du paradigme de la dimension sujets à ces phénomènes. Nous avons d'ailleurs plus d'adjectifs de cette classe en termes bruts chez les enfants dans les cas de l'alternance et des SAdj étendus dans la seconde session (respectivement 7 contre 6, et 6 contre 5) malgré un paradigme légèrement plus étendu chez les adultes dans les données globales. Il apparaît donc que les enfants sont plus enclins à manifester de l'alternance et à combiner d'autres éléments avec les adjectifs de dimension. Il y a aussi plus de chances d'observer ces phénomènes au sein de la classe chez les enfants par rapport aux adultes.

**La couleur :** nous avons mentionné ci-dessus que cette classe est la plus fournie dans la première session chez les enfants. Elle peut en fait être considérée comme particulière au niveau de la distribution générale, avec celle de la nuance qui présente un sémantisme très proche, dans la mesure où ce sont les seules classes dont le nombre de membres est à peu près équivalent à ceux des adultes, et ce dès la première session. Les autres classes lexicales sont systématiquement moins fournies chez les enfants en comparaison à la distribution des adultes.

À propos des différents phénomènes syntaxiques plus spécifiquement, cette classe n'est pas concernée par l'alternance, que ce soit chez les enfants ou chez les adultes. Ceci n'est pas particulièrement étonnant dans la mesure où la couleur est connue pour être une classe spécialement résistante à l'antéposition. À titre indicatif, aucun adjectif de couleur n'est en position pré-nominale dans le FTB, et Wilmet (1981) constate que ces adjectifs sont à 95% postposés dans son corpus. En revanche, nous retrouvons des adjectifs de couleur dans les données de la modification multiple et dans des SAdj étendus chez les différents locuteurs. Ils font par ailleurs partie des 3 classes dont les enfants partagent certains membres.

En ce qui concerne la relation entre les phénomènes et la classe, nous n'observons pas de lien aussi fort entre les adjectifs de couleur et l'utilisation d'un SAdj étendu comparativement à celui attesté avec la dimension. Seuls 3 sur 11 membres sont concernés par cette classe chez les enfants dans la seconde session. Les données des adultes sont du même

ordre, mais elles correspondent aussi à ce que l'on observe chez eux pour les adjectifs de dimension. Notons cependant que l'unique production enfantine d'un SAdj étendu dans la première session implique un adjectif de couleur (chez Louise). Dans le cas de la modification multiple, nous voyons une relation plus étroite entre la classe et le phénomène, chez les adultes de façon générale, et chez Guillaume dans la seconde session. Ils emploient presque tous les adjectifs de leur paradigme général de la classe de la couleur. Rappelons dans le cas de Guillaume, et dans une moindre mesure chez ses interlocuteurs, que ces adjectifs sont principalement employés dans des constructions à modification multiple impliquant le collocat *truc + Adj-couleur*.

**Les expressifs :** cette classe est la dernière également présente dans des SAdj étendus et dans des SN à modification multiple chez les enfants. Ils ne sont par contre pas sujets à l'alternance, comme les adjectifs de couleur. Par ailleurs, bien que les expressifs soient attestés pour ces deux phénomènes, leur présence en termes d'occurrences et de types est bien moins importante que les précédentes. Dans la première session, seule Louise en produit une occurrence dans un SN à modification multiple. Dans la seconde, nous avons 2 adjectifs expressifs dans des SAdj étendus (5 occ.), et 4 dans des SN à modification multiple (6 occ.) alors que c'est la classe dont le paradigme est le plus fourni sur leurs données générales. De plus, Guillaume ne produit pas d'adjectifs de ce type pour les deux phénomènes. Ainsi, même si les expressifs se démarquent de l'ensemble des classes lexicales par leur implication dans les phénomènes combinatoires, la classe n'est pas rencontrée individuellement de la même manière que les adjectifs de dimension ou de couleur chez les enfants. Les adjectifs expressifs ne peuvent donc pas être considérés comme étant tout à fait sur le même plan que les deux autres classes.

Chez les adultes, cette classe est plus présente généralement. D'abord, les adjectifs de ce type ne sont pas seulement attestés pour les phénomènes combinatoires, ils sont aussi concernés par l'alternance (par exemple, *bon*). Ensuite, les trois groupes d'adultes montrent l'usage des adjectifs expressifs dans les divers cas de figure. Enfin, si leurs proportions en termes d'occurrence sont moins importantes que pour les deux autres classes à travers les trois phénomènes, la part des membres concernés sur le paradigme intégral de la classe est relativement semblable, en particulier dans le cas des SAdj étendus. En d'autres termes, bien que les adultes soient amenés à utiliser les expressifs moins fréquemment que les adjectifs de dimension et de couleur, nous les retrouvons suffisamment régulièrement dans les données concernées par les trois phénomènes syntaxiques pour considérer que cette classe est plutôt propice à un emploi dans ces conditions. Ceci semble confirmer la différence entre cette classe et les deux autres chez les enfants, et tend à indiquer que leur maîtrise des divers phénomènes est moins avancée pour les expressifs. En particulier, les données de Guillaume ne nous permettent pas de lui attribuer la capacité à les employer dans ces conditions.

Il est intéressant de voir que les deux classes qui sont finalement les plus concernées par ces phénomènes sont celles des adjectifs de dimension et de couleur. Nous avons vu dans le chapitre consacré à la présentation des travaux portant sur l'acquisition des adjectifs que ces classes, en particulier les adjectifs de dimension, ont été identifiées comme faisant partie des premières à apparaître dans le lexique des enfants (Bartlett, 1976; Sera et Smith, 1987; Mintz et Gleitman, 2002; Blackwell, 2005; Kilani-Schoch et Xanthos, 2012). Nos données semblent indiquer que la primauté d'usage des unités qui en relèvent n'est pas propre à l'acquisition du lexique, elle se manifeste aussi au niveau du développement d'autres phénomènes liés à leur usage. Ceci paraît tout à fait conforme à ce que l'on peut attendre d'après l'hypothèse de l'importance du cumul de l'expérience pour l'acquisition du langage : l'apparition précoce de ces adjectifs chez les enfants et leur haute fréquence chez les adultes, mais aussi chez les enfants, a pu permettre à ces derniers d'asseoir et d'affiner leur représentation des unités et des classes dont elles relèvent. Autrement dit, leurs représentations mentales de ces classes seraient plus robustes, ce qui leur laisserait la possibilité d'identifier plus finement les divers contextes d'usage dans lesquels ces adjectifs peuvent apparaître, et donc d'acquérir plus rapidement l'aptitude à les employer dans des contextes syntaxiques plus variés et plus complexes (ou élaborés).

Par ailleurs, les études dans le cadre de la théorie des prototypes considèrent ces deux classes comme étant à la base de deux types de concepts sémantiques différents que l'on retrouve plus généralement au sein de la classe adjectivale (Rosch, 1973; Tribushinina, 2008, 2012) : la dimension permettrait d'acquérir le concept de degré, et donc la possibilité d'avoir un domaine notionnel de type continu, les adjectifs de couleur donneraient accès au concept de propriété de type nominal. Mais ces classes ne semblent pas uniquement propices à l'acquisition de notions sémantiques, il apparaît qu'elles constituent aussi des représentantes idéales des deux ensembles d'adjectifs que nous avons dégagés dans le chapitre concernant le placement de l'adjectif. Nous avons vu qu'il y a apparemment deux comportements différents associés à la position préférée ou unique des adjectifs. Les adjectifs dont la place attitrée est l'antéposition constituent un ensemble assez restreint de mots qui paraissent plutôt perçus comme des unités particulières. Ils sont en outre relativement fréquents et récurrents, et globalement plus sujets à l'alternance que les postposés malgré leur préférence pour l'antéposition. Les adjectifs plutôt en postposition sont plus nombreux en termes de types mais ils ont tendance à être moins fréquents. On voit aussi des usages propres à chaque groupe de locuteurs alors que les antéposés sont retrouvés dans toutes les distributions. Enfin, cette position est plutôt associée à un fonctionnement général. Nous pouvons la considérer comme la position par défaut de la classe adjectivale et les unités qui y apparaissent semblent beaucoup plus résistantes à l'alternance.

La classe de la dimension présente des caractéristiques plutôt notoires du groupe associé à l'antéposition. D'abord, c'est la classe la plus présente en termes d'occurrences, et

de loin. Ceci n'est cependant pas vrai pour l'ensemble de ses membres, cette distribution est largement due à trois adjectifs particuliers (*grand, gros, petit*), dont un se détache très clairement du reste de la distribution générale. Ces trois adjectifs sont en outre retrouvés dans toutes les distributions individuelles, et à travers tous les phénomènes. Nous avons donc des unités particulières très fréquentes et récurrentes au sein de la classe de la dimension. D'autre part, bien que l'on ne puisse pas toujours dégager de préférences statistiques pour une position au niveau individuel, nous voyons une tendance globale à favoriser le placement pré-nominal : les adjectifs attestés dans une position unique sont majoritairement antéposés, et les alternants montrent plutôt une préférence pour l'antéposition, que la tendance soit statistiquement confirmée ou non. Enfin, nous avons vu que cette classe est propice au phénomène de l'alternance, en particulier chez les enfants qui sont spécialement enclins à employer les deux positions avec des adjectifs de dimension.

La classe de la couleur montre quant à elle des caractéristiques propres aux adjectifs post-nominaux. Déjà, ils ne sont attestés que dans cette position. Comme nous l'avons déjà mentionné, la classe est connue pour sa résistance à l'antéposition, ce qui constitue une caractéristique majeure des adjectifs associés à la postposition en usage. Ensuite, bien que l'on retrouve la plupart de ses membres chez tous les locuteurs, dont certains parmi les plus fréquents, leur nombre d'occurrences est loin d'être aussi important qu'un adjectif comme *petit*. Par ailleurs, si la classe est généralement concernée par les phénomènes liés à la combinatoire de l'adjectif, nous ne retrouvons aucun de ses membres qui soit à la fois partagé par toutes les distributions et rencontré transversalement dans les données des deux phénomènes alors que nous observons ce genre de caractéristiques distributionnelles pour certains adjectifs de dimension. Autrement dit, les éléments que nous avons dégagés pour la classe paraissent plutôt relever d'un fonctionnement général que l'on peut potentiellement attribuer à n'importe quelle unité lexicale qui appartient à la classe de la couleur.

Pour terminer, notons que les expressifs ne présentent pas de caractéristiques aussi notoires que les deux autres classes pour constituer un point de référence idéal pour le fonctionnement de l'un ou l'autre groupe. Les données de notre corpus montrent cependant que ces adjectifs peuvent constituer une classe intéressante pour la question de la conception de la catégorie adjectivale de façon abstraite. Deux propriétés particulières se dégagent. La première est que, à la différence des deux autres classes, ils ont des membres qui sont plutôt associables au groupe des adjectifs courants qui apparaissent en antéposition (*bon, beau*), et d'autres qui sont plutôt assimilables au groupe des adjectifs associés au fonctionnement de la postposition (*bizarre, normal*). Ainsi, si le lien sémantique est établi entre les différents membres de la classe des expressifs, il est possible d'avoir une représentation abstraite plus indéterminée ou mixte quant à certaines des propriétés de la classe. La seconde est qu'ils marquent la subjectivité des locuteurs et émanent uniquement de l'affect des locuteurs (à la différence de *méchant* qui relève plutôt d'un jugement à partir

du comportement d'un tiers). Or, nous avons vu ci-dessus que l'implication personnelle des enfants est susceptible de jouer un rôle important dans leur acquisition du langage (Bloom, 2000). On peut par conséquent se demander si les expressifs ne constituent pas un point de référence intéressant, au moins sur le plan sémantique.

### 13.3.2 Quel lien entre les phénomènes ?

La seconde question que nous avons posée au début de cette section est celle du lien entre l'alternance avec les autres phénomènes syntaxiques impliquant l'adjectif épithète. Pour rappel, cette question résulte du constat que la constitution interne du SAdj est l'un des éléments qui paraît influencer le plus le placement de l'adjectif. C'est en fait la seule cause linguistique que nous pouvons attribuer avec certitude à l'alternance chez les enfants.

Nous avons vu ci-dessus que l'on peut dégager un certain nombre de points communs entre le développement de l'alternance et celui des phénomènes combinatoires : nous n'observons que très peu, voire pas du tout de données relevant de ces phénomènes dans la première session, ils sont par contre systématiquement attestés dans des proportions analogues à celles des adultes dans la seconde session. En revanche, dans tous les cas, il nous est impossible de considérer que leur maîtrise est équivalente à celle des adultes puisque les adjectifs concernés relèvent d'un nombre de classes lexicales beaucoup plus restreint et les constructions présentent en général d'autres caractéristiques spécifiques, comme par exemple, le type de nom avec lequel l'adjectif est combiné. Nous ne sommes donc pas en mesure de dégager des structures aussi abstraites chez les enfants comparativement aux adultes.

D'après ces éléments, il semble relativement clair qu'il y a un parallèle dans le développement de ces phénomènes chez les enfants. Toutefois, bien que l'on ait à peu près le même type d'évolution entre les trois phénomènes, nos données suggèrent que l'on peut distinguer la modification multiple de l'usage de SAdj étendus et de l'alternance pour plusieurs raisons. Premièrement, malgré une faible présence dans les données de la première session, les SN à modification multiple sont attestés chez tous les enfants. Ce n'est le cas ni pour les SAdj étendus, ni pour l'alternance où il faut attendre la seconde session pour en voir des instances chez chacun d'entre eux. De plus, nous avons vu que les enfants montrent beaucoup plus d'indépendance dans les différentes combinaisons qu'ils emploient : bien que la correspondance ne soit pas systématiquement observée entre un enfant particulier et ses interlocuteurs dans les constructions relevant de l'alternance et des SAdj étendus, nous retrouvons en général des données chez les adultes qui nous indiquent directement qu'elles sont attestées dans le langage adressé à l'enfant plus globalement. Dans le cas des SN à modification multiple, nous avons un tiers des constructions enfantines qui ne

voient aucune correspondance chez les adultes, que l'on se place au niveau du groupe des interlocuteurs d'un enfant spécifique ou au niveau des données globales des adultes. Nous ne pouvons donc pas assurer de la même façon que ces constructions sont susceptibles d'apparaître dans leur discours, en particulier lorsqu'ils interagissent avec les enfants. Il est donc envisageable que ces combinaisons soient créatives de la part des enfants.

Autrement dit, les données concernant les SN à modification multiple semblent indiquer une maîtrise plus avancée de la part des enfants par rapport aux deux autres phénomènes. Comme nous l'avons vu ci-dessus, nous pouvons expliquer cette différence par une présence beaucoup plus importante de ce type de données sur la distribution générale des emplois adjectivaux chez les adultes : les SN à modification multiple concernent un peu moins de 20% des SN avec un adjectif, les SAdj étendus représentent quant à eux seulement 5% des données adjectivales. Mais on peut aussi penser que ceci est dû au fait que nous nous plaçons au niveau du SN pour ce phénomène alors que nous devons nous situer à celui plus enchâssé de l'adjectif pour les deux autres. Dans le cas des SAdj étendus, il s'agit de combiner l'adjectif avec d'autres éléments qui sont ses dépendants. L'ensemble forme donc une unité cohésive particulière. Une construction avec plusieurs modifieurs peut aussi être perçue comme une construction où l'adjectif est combiné avec d'autres éléments. Mais celle-ci est très différente puisque les deux modifieurs apportent des informations directement liées au nom et ont un statut respectif relativement équivalent par rapport à ce dernier. Ils peuvent d'autre part être formellement séparés l'un de l'autre puisqu'il est possible d'avoir deux modifieurs de part et d'autre du nom.

Comme pour les SAdj étendus, nous nous plaçons au niveau de l'adjectif dans le cas de l'alternance. En effet, nous pouvons considérer que lorsque l'enfant emploie un adjectif dans les deux positions, il montre qu'il a une forme de connaissance de l'adjectif en tant qu'unité présentant une certaine indépendance par rapport au nom, ou par rapport à un patron rigide de placement, en particulier lorsque l'alternance a lieu sans influence des énoncés précédents. Autrement dit, nous pouvons voir dans l'alternance l'indice de l'existence possible d'une représentation mentale de l'adjectif en isolation chez l'enfant, ce qui n'empêche pas pour autant qu'il ait aussi la représentation mentale d'un patron de placement. Ceci est d'autant plus probable dans nos données puisque les adjectifs qui alternent chez les enfants apparaissent dans des SAdj de structures différentes dans chacune des positions. Or, dans la vaste majorité des cas de modification multiple, les autres modifieurs ne sont pas insérés entre le nom et l'adjectif, ce qui signifie que la modification multiple n'a pas d'incidence sur la nature de la relation que l'adjectif entretient individuellement avec le nom, ou le patron de placement. L'exemple du collocat *truc + Adj-couleur* chez Guillaume illustre très bien notre propos. Nous avons vu qu'il est tout à fait possible d'envisager qu'un modifieur se combine avec la construction plutôt que de considérer que nous avons plusieurs modifieurs qui se combinent avec le nom *truc* en raison de la forte corrélation entre l'emploi de *truc* et celle d'un adjectif de couleur. Autrement dit, pour

que la présence d'un autre modifieur puisse nous apprendre quelque chose sur le lien entre l'adjectif et le nom, il faut qu'il s'insère entre le nom et l'adjectif. Le seul exemple que nous ayons pour ce cas de figure apparaît chez Rayan. Comme le montre l'exemple ci-dessous, cette insertion n'a ici aucune incidence sur le placement de l'adjectif (*petit*) puisqu'il est antéposé au nom, ce qui correspond à sa préférence de placement.

(1) Rayan 16 : les trois petits quatre loups.

Le deuxième point majeur qui fait que nous pouvons différencier le phénomène de la modification multiple des deux autres repose précisément sur le fait que la modification multiple ne semble avoir aucun lien ou incidence sur le phénomène de l'alternance. À l'inverse, comme nous l'avons déjà mentionné, le lien est clair entre l'alternance et l'emploi de SAdj étendus puisque la structure du SAdj semble être la cause principale de l'alternance dans les données enfantines. Ainsi, d'après tout ce que nous venons de voir, nous pouvons conclure que les éléments qui rapprochent la modification multiple des autres phénomènes étudiés ici sont les suivants : ils relèvent de la syntaxe au sein du domaine nominal, ils montrent des mécanismes de développement similaires, et la plupart des adjectifs attestées pour l'alternance et/ou l'emploi de SAdj étendus sont aussi retrouvés dans la modification multiple, ce qui signifie que nous y retrouvons aussi les classes lexicales des deux premiers phénomènes. Nous pourrions rajouter que les trois phénomènes sont tous concernés par l'usage d'adjectifs épithètes dans le cas présent puisque nous n'avons pris en compte que des SN contenant au minimum un adjectif dans notre description de la modification multiple. Toutefois, et ceci constitue à nouveau une différence majeure entre ce phénomène et les deux autres, il est tout à fait possible d'avoir des SN à modification multiple sans qu'un adjectif soit nécessairement impliqué, comme dans la séquence « un crocodile dans l'eau avec une fille » où l'on observe la co-occurrence de deux SP. Ce type de configuration, c'est-à-dire l'absence d'adjectifs, est en revanche minoritaire dans nos données.

Le lien entre l'usage de SAdj étendus et l'alternance est en revanche très étroit. Nous avons mentionné le fait que ces deux phénomènes montrent une évolution que l'on pourrait presque qualifier de parfaitement semblable : ils sont plutôt inexistants dans la première session et apparaissent de façon généralisée dans la seconde. Il semble par conséquent que l'on puisse établir un lien de corrélation dans le développement de ces deux phénomènes. En d'autres termes, il apparaît que l'acquisition de l'un ne va pas sans l'acquisition de l'autre. Néanmoins, tout porte à croire que la relation entre les deux phénomènes n'est pas symétrique. Nous avons vu dans le chapitre concernant l'alternance et évoqué à plusieurs reprises dans ce chapitre le fait que la constitution interne du SAdj peut être considérée comme l'un des facteurs principaux qui influencent la position des adjectifs alternants chez les adultes. C'est en outre l'unique facteur linguistique que l'on peut attribuer avec



certitude aux usages des enfants. Pour rappel, les données enfantines montrent qu'un adjectif qui alterne en raison d'une structure particulière du SAdj dans lequel il apparaît n'est jamais attesté dans l'autre position avec la même structure. Par exemple, la postposition de *petit* dans « une table grande ou petite » chez Louise correspond à l'unique cas de coordination de cet adjectif, aucune occurrence en antéposition ne relève de cette structure (rappelons au passage que l'autre ordre est tout à fait possible en théorie, cf. Abeillé et Godard (1999)). Ceci nous a conduit à considérer que c'est en raison de la structure particulière dans laquelle l'adjectif apparaît qu'il est postposé. Par contre, nos données indiquent aussi qu'il est tout à fait possible d'avoir un SAdj étendu avec un adjectif dans sa position canonique. Reprenant l'exemple de *petit* chez Louise, nous voyons des séquences comme « sa toute petite brouette », où l'adjectif reste en antéposition malgré la présence d'un adverbe. En d'autres termes, si la structure du SAdj peut être vue comme une cause de l'alternance d'un adjectif particulier, la production d'un SAdj étendu n'induit pas nécessairement un placement de l'adjectif dans la position alternative à celle utilisée lorsqu'il est l'unique composante du SAdj. Il semble donc naturel de penser que nous avons un rapport de causalité dans le développement des deux phénomènes : l'acquisition de l'alternance dépendrait de la capacité à combiner l'adjectif avec des unités qui en dépendent syntaxiquement, et non l'inverse.

Or, ceci donne une tout autre dimension au parallèle de développement de ces deux phénomènes. Plus précisément, ce rapport de causalité nous donne l'occasion de faire un certain nombre d'hypothèses sur la raison de l'apparition tardive de l'alternance, ainsi que sur le développement à venir du phénomène. D'abord, l'emploi quasi exclusif des adjectifs dans une position fixe peut être attribué au fait que les enfants ne montrent pas non plus la capacité à employer des SAdj étendus. Ensuite, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il y a aussi un rapport de précédence chronologique entre les deux phénomènes. Si l'alternance dépend de la capacité à utiliser des SAdj étendus, on peut envisager que les seconds ont fait leur apparition plus tôt dans les données enfantines. Nous pouvons aussi penser que les enfants ont une maîtrise plus avancée de l'usage des SAdj étendus, et que celle-ci est annonciatrice de l'évolution future de l'alternance, notamment au niveau de la nature des adjectifs impliqués.

Deux éléments confortent l'idée d'une maîtrise plus avancée des SAdj étendus. Premièrement, bien que les données soient peu nombreuses pour les deux phénomènes, il semble que l'on puisse considérer que les SAdj étendus concernent un nombre d'occurrences plus important. Ces derniers sont attestés en tout à 41 reprises dans les données des enfants de la seconde session. Le compte des occurrences relatives à l'alternance n'est pas aussi simple. Certains adjectifs montrent une préférence statistique pour une position, ce qui signifie que l'alternance n'est démontrée que par l'usage de ces adjectifs dans l'autre position. Nous ne comptabilisons donc que les productions où ils sont placés dans la position alternative. Dans le cas des adjectifs pour lesquels nous ne pouvons pas déterminer de

position préférentielle, nous prenons en compte toutes les occurrences, quelle que soit la position des adjectifs. Ceci nous donne un total de 28 occurrences, soit un peu plus des deux tiers des occurrences des SAdj étendus.

Deuxièmement, nous avons vu que les deux phénomènes montrent une relation de bi-univocité avec les adjectifs de dimension : les enfants sont particulièrement enclins à manifester ces phénomènes avec cette classe d'adjectifs, et les occurrences relevant de ces phénomènes sont massivement concernées par les adjectifs de dimension. Dans le cas de l'alternance, la dimension est la seule classe lexicale représentée, ce qui nous a conduit à considérer que les enfants ne sont capables de faire alterner que des adjectifs de ce type. Les SAdj étendus paraissent de leur côté indiquer une aptitude à employer ce genre de structure avec un groupe plus important et plus diversifié d'adjectifs puisque les données concernent des unités qui relèvent de classes plus variées, en particulier chez Louise et Rayan. Nous observons en effet l'usage additionnel d'adjectifs de couleur chez les trois enfants, et de quelques adjectifs expressifs et de propriété chez Louise et Rayan. Comme nous l'avons déjà dit, l'absence des adjectifs de couleur dans les données de l'alternance ne peut pas être imputée à une maîtrise moindre du phénomène étant donné la résistance particulière de cette classe pour l'antéposition. Par contre, les autres adjectifs sont *a priori* plus susceptibles d'alterner en position. Nous avons notamment des exemples chez les interlocuteurs des enfants indiquant que des membres de ces deux classes alternent effectivement en usage.

### 13.3.3 Comment expliquer la généralisation vers la catégorie abstraite ?

Pour terminer la section consacrée à l'acquisition des adjectifs épithètes, nous proposons quelques hypothèses sur la façon dont les enfants peuvent arriver à la conception de la catégorie adjectivale de façon abstraite. Nous commençons par dresser un bilan de ce que nous pouvons considérer comme acquis ou non à partir de leurs données, puis nous abordons la question de la généralisation.

Les trois phénomènes que nous avons étudiés montrent plutôt clairement qu'il n'est pas possible de considérer que les enfants envisagent la catégorie adjectivale de façon abstraite. Toutefois, ils ne permettent pas de tirer les mêmes conclusions quant au degré de maîtrise de la catégorie. Le phénomène de placement est celui qui nous autorise à faire le regroupement le plus large au sein de la catégorie. Il semble en effet que l'on puisse attribuer aux enfants une certaine conscience d'un regroupement d'un sous-ensemble des adjectifs par la propriété commune du placement post-nominal : les unités qu'ils emploient et que l'on ne retrouve pas chez leurs interlocuteurs ne sont attestées que dans cette position. En particulier, nous y retrouvons des mots inventés dont la fonction sémantique

s'apparente à celle d'épithètes. Par ceci les enfants paraissent montrer qu'ils ont une vision de la postposition comme le site par défaut des unités pour lesquelles ils ont peu, voire pas de modèle d'usage chez les adultes. Ceci suggère qu'ils considèrent que le placement dans cette position relève (au moins dans un certain nombre de cas) d'un fonctionnement d'ordre général.

En ce qui concerne les adjectifs uniquement antéposés et ceux qui présentent de l'alternance, il semble plus difficile d'envisager la possibilité d'un regroupement aussi large. Il apparaît que l'on peut considérer que les enfants conçoivent les adjectifs de dimension comme un ensemble puisqu'ils sont presque tous sujets à l'alternance. En revanche, il ne paraît pas possible d'envisager qu'ils ont établi un quelconque lien entre ce groupe et les adjectifs uniquement antéposés : certains des adjectifs qui alternent dans la seconde session étaient déjà produits dans la première mais antéposés au nom uniquement. Or, le changement de comportement des enfants à l'égard du placement de ces unités n'a aucune incidence sur les autres antéposés, y compris ceux qui alternent chez les adultes (ex. *bon*). On aurait pu penser que si les enfants avaient la conscience d'un groupe en fonction du placement pré-nominal, ils montreraient plus de variation quant à la sémantique lexicale des unités employées en alternance. D'autre part, les adjectifs uniquement antéposés sont tous retrouvés dans les données adultes. Nous avons donc la certitude que les enfants ont eu un modèle d'utilisation pour chaque unité spécifique. En d'autres termes, bien que ces adjectifs partagent leur propriété de placement, nous n'avons aucun indice solide qui nous permette de garantir qu'ils sont perçus comme un groupe sur la base de cette propriété.

Par ailleurs, les données des deux phénomènes combinatoires laissent penser que la conscience d'un groupe unique répondant au placement post-nominal pourrait également être trop générale. De même que l'alternance, ces phénomènes montrent une grande cohérence sémantique des unités lexicales employées : ces dernières appartiennent dans leur vaste majorité, soit à la classe de la dimension, soit à celle de la couleur. Nous avons également vu que la plupart des unités de ces classes sont attestées dans ce contexte syntaxique. Ceci conforte la possibilité de considérer que les adjectifs de dimension constituent une classe avec un certain degré d'abstraction, et indique qu'il peut en aller de même avec les adjectifs de couleur. Par contre, nous pouvons nous interroger de la même manière quant à la possibilité que les enfants assimilent les autres unités adjectivales à ces classes de façon plus générale : si les adjectifs étaient perçus comme un ensemble abstrait, on pourrait s'attendre à une plus grande diversité dans les unités lexicales employées pour ces phénomènes. Ceci est d'autant plus vrai que les adultes montrent de leur côté des usages aussi variés que dans leur distribution générale. Rappelons néanmoins que quelques adjectifs appartenant à d'autres classes lexicales apparaissent à de rares occasions dans ces types de structures chez les enfants. On peut ainsi envisager un rapprochement entre les adjectifs de couleur et/ou de dimension et ces unités. Il paraît en revanche prématuré de considérer que ce rapprochement porte sur l'intégralité des classes lexicales auxquelles ces unités

appartiennent (expressifs et propriété), en raison du faible nombre de types concernés par les phénomènes combinatoires, mais aussi parce que nous n'avons aucune indication par ailleurs que les enfants perçoivent ces classes comme des ensembles cohérents au même titre que la couleur et la dimension.

En somme, il semble que l'on puisse attribuer avec certitude aux enfants la conscience de l'existence de deux classes lexicales avec un certain degré d'abstraction. Il est également possible d'envisager que certaines unités leurs sont (ou seront) associées sur la base de leurs possibilités combinatoires. Enfin, les données des enfants montrent que l'on peut considérer la position post-nominale comme plus productive par rapport à l'autre alternative. En ce qui concerne le reste de la distribution lexicale, les usages des enfants ne nous donnent aucune indication permettant de déterminer quel type de connaissance ils peuvent avoir des différentes unités qu'ils emploient. D'après ce que l'on peut dégager de façon sûre, il semblerait que l'on puisse au mieux envisager que certaines unités sont regroupées sur la base de leur sémantique lexicale.

D'après les différents éléments qui ont été examinés tout au long de ce chapitre, il semble que l'on peut tout à fait envisager que les enfants ont la possibilité d'évoluer vers une maîtrise de la catégorie adjectivale en des termes aussi abstraits qu'un locuteur expert à partir des données qui leurs sont fournies par leurs interlocuteurs.

L'évolution généralement observée chez les enfants pour les différents phénomènes indique que leurs mécanismes d'acquisition consistent en un mouvement qui part de constructions spécifiques dans la première session vers des constructions ayant un degré d'abstraction plus important dans la seconde. Autrement dit, il y a une abstraction progressive des diverses constructions qu'ils emploient. D'autre part, leur rapport aux données adultes montrent que ces constructions s'inscrivent presque exclusivement dans le champ des productions de leurs interlocuteurs. Les données enfantines couvrent globalement un sous-ensemble de celles des adultes. Il y a en outre une forte corrélation entre la fréquence d'une construction chez les adultes et son ordre d'apparition chez les enfants pour un phénomène donné. Ainsi, plus le temps passe, plus le sous-ensemble des enfants s'élargit dans le champ des productions des adultes. Ces éléments suggèrent par conséquent que les enfants ont simplement besoin de plus de temps pour arriver à une maîtrise semblable à celle de leurs interlocuteurs. Le cumul de données au fur et à mesure de leur expérience devrait en théorie leur permettre d'aboutir à des usages tout aussi variés que chez les adultes, et donc au degré d'abstraction maximale pour la catégorie adjectivale, mais aussi pour les autres catégories de mots susceptibles de modifier le nom.

En ce qui concerne les adjectifs et leurs propriétés plus spécifiquement, nous avons des raisons de croire à partir de nos données que la dimension et la couleur peuvent effectivement constituer des classes de référence pour l'acquisition des concepts sémantiques qu'elles expriment, comme cela a été proposé par les études qui s'intéressent à ces classes

dans le cadre de la théorie des prototypes. Notamment, le développement des adverbes de degré dans la seconde session peut être vu comme le résultat d'un élargissement de la conception des échelles scalaires chez les enfants à partir de leur généralisation du fonctionnement des adjectifs de dimension. Or, nous avons vu que ces deux classes montrent des caractéristiques d'usage et des propriétés formelles qui en font également des représentantes idéales pour l'acquisition des adjectifs de façon plus générale. Leur intérêt ne se limite donc pas simplement à la sémantique qu'elles dénotent. Les adjectifs de dimension favorisent l'antéposition, cette classe est très présente en termes d'occurrences, et ils sont enclins à l'alternance. Ils constituent par conséquent une base optimale pour le regroupement des adjectifs qui apparaissent dans la position pré-nominale chez les enfants. Les adjectifs de couleurs sont uniquement postposés au nom, et ils sont fréquents pour les adjectifs habituellement dans cette position mais bien moins que les adjectifs fréquents pour l'antéposition. Il peuvent ainsi être vus comme le point de référence pour la mise en commun des adjectifs postposés au nom. On peut alors penser que c'est à partir de ces deux catégories que se constitueront les deux grands groupes d'adjectifs que l'on peut dégager des données des adultes.

Leurs manifestations syntaxiques communes devraient à leur tour jouer un rôle dans le regroupement de ces ensembles. Dans la mesure où les adjectifs de couleur et de dimension peuvent apparaître dans des SAdj étendus où les mêmes dépendants peuvent être en co-occurrence avec l'adjectif (ex. des tout petits bébés, les coqs tout blancs), il est possible que les enfants fassent le lien entre les deux classes. Il est moins évident d'envisager cela pour la modification multiple étant donné leur placement différencié. De plus, ils sont susceptibles d'être simultanément employés comme modificateurs au sein du SN (ex. le petit truc jaune). Ils ne sont donc pas substituables l'un par l'autre dans ce type de structure, ce qui ne permet pas aux enfants d'établir facilement leur équivalence en termes de dépendance syntaxique par rapport au nom. En revanche, un phénomène comme celui de l'utilisation de l'adjectif en fonction attribut peut contribuer à leur mise en commun de la même manière que l'usage de dépendants adjectivaux. D'autre part, il est possible que l'alternance elle-même participe à la constitution d'une catégorie plus générale. En effet, les enfants peuvent faire le lien entre les positions dans la mesure où une forme adjectivale spécifique est susceptible de varier à cet égard. Ces adjectifs présentent donc un certain nombre de caractéristiques syntaxiques communes qui peuvent permettre de faire le lien entre les différentes classes lexicales malgré l'existence d'autres propriétés qui leurs sont particulières.

Enfin, l'exemple des adjectifs expressifs suggère que la mise en commun des membres de la catégorie adjectivale peut aussi se faire sur une base lexicale. Cette classe a comme dénominateur commun le fait d'exprimer un sentiment qui émane du locuteur, et la possibilité d'apparaître dans des structures relevant des phénomènes syntaxiques communs aux autres classes (utilisation de SAdj étendus, modification multiple et fonction attri-

but). Mais nous avons aussi mentionné que nos données indiquent que le comportement des adjectifs expressifs peut être assimilé soit aux adjectifs de dimension soit aux adjectifs de couleur selon les unités examinées. Par exemple, *bon* est fréquent, il favorise l'antéposition mais il est aussi attesté en alternance. D'un autre côté, *normal* est plutôt rare, et il n'est retrouvé qu'en postposition. Si une telle classe lexicale se forme sur la base de la ressemblance sémantique des diverses unités, nous pouvons penser que la relation entre les différentes classes d'adjectifs se fera plus facilement en raison de la mixité observée au sein même de la classe des expressifs.

Pour terminer, nous pouvons aussi faire quelques prédictions quant au développement de l'alternance. Nous avons établi ci-dessus une relation de précédence entre la maîtrise de l'usage de SAdj étendus et celle de l'alternance. Il semble donc logique de considérer que pour être candidat potentiel à l'alternance, un adjectif doit d'abord pouvoir être employé dans un SAdj étendu. Mais comme le montre l'absence d'alternance pour les adjectifs de couleur, il apparaît que cette condition n'est pas suffisante. D'après nos données, la différence principale entre les adjectifs de couleur et les adjectifs de dimension est que les premiers ne sont pas attestés chez les adultes dans les deux positions alors que les seconds le sont. On peut donc émettre l'hypothèse que les enfants doivent avoir eu l'occasion de voir à travers les usages de leur entourage que cette option existe pour l'adjectif dont il est question. Autrement dit, la capacité à employer un adjectif dans les deux positions nécessite la connaissance des possibilités combinatoires de l'adjectif au sein du SAdj, mais elle n'est pas envisagée si les enfants n'ont pas un exemple leur indiquant que l'adjectif (ou d'autres membres de sa classe lexicale) est susceptible d'alterner.

Nous avons par ailleurs des raisons de penser que l'acquisition complète du phénomène de l'alternance, c'est-à-dire l'aptitude à envisager les deux positions pour n'importe quel adjectif, se fera très lentement. En effet, nous avons vu que les jugements des adultes sur les questions de placement paraissent dépendre en grande partie du type de discours dont provient l'exemple. Nous avons indiqué que les locuteurs semblent accepter bien plus facilement l'alternance lorsqu'ils ont affaire à des textes littéraires, en particulier à de la poésie. Or, ceci ne peut venir que très tard dans l'expérience des enfants. Il est donc possible que leur maîtrise et connaissance du phénomène se consolide tout au long de leur scolarisation.



# Chapitre 14

## Conclusion générale

La thèse que nous avons proposée consiste en une étude de l'acquisition des modifieurs nominaux chez trois enfants francophones, avec une focalisation particulière sur l'adjectif épithète. Il s'agissait de proposer une description des productions et de leur évolution chez les enfants en mettant leurs données en perspective à la fois avec les possibilités offertes par la langue, et avec les usages de leur entourage afin d'observer l'angle par lequel les enfants entrent dans l'usage de la modification et les mouvements de leur acquisition pour arriver à la maîtrise de leur langue.

Plus spécifiquement, notre objectif était de déterminer si une approche basée sur l'usage permet de rendre compte de l'acquisition de la modification nominale. Pour cela, nous avons adressé différentes questions générales à propos de l'acquisition du phénomène chez les enfants :

- Peut-on rendre compte des usages des enfants à partir de ceux de leurs interlocuteurs ?
- Les données des adultes permettent-elles d'expliquer l'évolution observée chez les enfants entre les deux sessions analysées ?
- Est-il possible de considérer que cette évolution manifeste des mécanismes d'acquisition non spécifiques au langage ?
- Pouvons-nous envisager que les enfants arrivent à termes à une connaissance générale des phénomènes syntaxiques étudiés, ainsi que des catégories examinées sans avoir à faire appel à la *Grammaire Universelle* ?

De nombreux éléments semblent indiquer que l'on peut répondre par l'affirmative à chacune de ces questions. Il apparaît donc qu'une approche basée sur l'usage est tout à fait compatible avec nos données. Certaines des observations faites nous permettent même de considérer que ce type d'approche convient mieux qu'une approche générative. Notamment, l'expérience des enfants avec la langue semble avoir un rôle particulièrement important dans leurs usages et dans le développement de leur maîtrise des différents phénomènes. De plus il est globalement impossible de considérer à partir de leurs emplois qu'ils ont conscience des catégories de modifieurs en des termes aussi abstraites que chez



leurs interlocuteurs.

Nous avons pu voir tout au long de notre étude que les enfants montrent des correspondances très fortes avec les données des adultes. Dans la plupart des cas, les constructions attestées chez les premiers représentent un sous-ensemble de celles produites par les seconds. On constate en outre que le sous-ensemble des enfants ne correspond pas à une sélection au hasard parmi les constructions des adultes. Pour la vaste majorité des phénomènes, nous avons pu observer que les adultes présentent des distributions où une des constructions est massivement représentée en termes d'occurrences par rapport aux autres possibilités utilisées. Les enfants reprennent alors systématiquement cette construction particulière en premier lieu. Leur évolution montre ensuite l'apparition des constructions en fonction de leur ordre de représentation chez leurs interlocuteurs. Ceci nous a conduit à envisager la possibilité d'une corrélation entre fréquence d'usage chez les adultes et ordre d'apparition chez les enfants : plus une construction est fréquente dans les emplois des premiers, plus il y a de chances qu'elle apparaisse tôt chez les seconds. Les emplois enfantins indiquent par conséquent un élargissement graduel de leur maîtrise qui s'inscrit dans le champ de ceux des adultes. Ils montrent également que les enfants ne sont pas seulement sensibles aux données de leur entourage en fonction de la présence ou non des constructions, ils paraissent aussi être influencés par les informations quantitatives à propos de ces données. Ceci n'est pas seulement visible dans le type de constructions qu'ils produisent parmi celles présentes chez les adultes. Nous observons également qu'ils sont attentifs aux taux d'emploi de leur entourage de façon plus générale. Leurs distributions passent généralement de situations où les modifieurs sont utilisés dans des proportions inférieures à celles de leurs interlocuteurs à des usages qui leur sont statistiquement comparables. Or, cette sensibilité aux données quantitatives plaide directement en faveur d'une approche basée sur l'usage dans la mesure où elles accordent une place importante à ce genre d'informations dans la constitution de la connaissance linguistique alors que les approches génératives considèrent au contraire qu'elle n'est pas pertinente.

Par ailleurs, nous avons vu que même dans les rares cas où nous n'observons pas de construction qui se détache de la distribution des adultes, les enfants présentent toujours une répartition de ce type. Nous avons interprété ce fait comme une indication possible de leur besoin de choisir chez leurs interlocuteurs une construction particulière qui leur permet de s'appropriier le fonctionnement du phénomène à une échelle spécifique avant d'étendre leurs usages sur la base de ce point de référence. Ici encore, le choix de la construction d'entrée dans le phénomène semble reposer sur leur expérience personnelle. Ils se servent alors d'autres connaissances linguistiques qu'ils ont. Par exemple, leurs emplois adverbiaux en modification nominale sont très proches de ceux en modification adjectivale et ils impliquent les mêmes adverbes. Nous avons également un cas, à savoir leurs usages de la structure  $N + N$ , qui indique qu'ils sont susceptibles d'utiliser des ressources qui ne sont

pas langagières. Ce dernier point suggère que les enfants ne s'appuient pas uniquement sur des éléments spécifiques au langage pour leur acquisition. Il montre par contre qu'ils sont enclins à se reposer sur leur expérience, quelle qu'en soit la nature.

Les données envisagées en termes qualitatifs semblent également indiquer que la maîtrise des enfants s'élargit sur la base d'une construction particulière, ou d'emplois spécifiques. En général, la construction se diversifie par l'utilisation d'unités lexicales qui appartiennent à la même classe sémantique ou à d'autres qui renvoient à des sens très proches. L'exemple de l'alternance adjectivale illustre très bien ce fonctionnement : le premier cas d'alternance réelle chez les enfants de notre corpus est attesté avec *petit*, l'usage de cette possibilité s'étend ensuite à l'aide d'autres adjectifs qui relèvent exclusivement de la classe de la dimension. Autrement dit, l'évolution des emplois enfantins montre une certaine abstraction à partir d'usages spécifiques mais celle-ci a lieu selon une cohérence sémantique qui indique que tous les membres d'une catégorie définie de façon abstraite en théorie ne sont pas envisagés en ces termes par les enfants. Ils semblent faire le rapprochement entre des unités dont le sens lexical est analogue mais ils ne regroupent pas nécessairement celles qui se ressemblent sur la base d'autres de leurs caractéristiques communes. En somme, on constate une évolution où des constructions spécifiques deviennent de plus en plus abstraites avec le temps, mais celles-ci sont rarement aussi abstraites que ce que l'on observe chez les adultes, et ce que l'on peut attendre en théorie. Par ailleurs, le paramètre lexical observé suggère que la mise en commun se fait d'abord par une analogie sémantique : les enfants catégorisent les unités ou constructions sur cette base, ce qui leur permet ensuite de les employer dans des conditions syntaxiques semblables.

La conséquence de cette évolution est que les données ne nous permettent pas de considérer que les catégories examinées sont toutes acquises en termes généraux à la fin de nos enregistrements. Sur les six catégories étudiées de façon détaillée, seules deux peuvent être vues comme pleinement acquises au niveau du fonctionnement abstrait : les numéraux cardinaux et ordinaux, soit celles dont l'organisation interne et le comportement général sont très différents des autres catégories, notamment en raison de leur caractère régulier. Dans tous les autres cas, nous pouvons au mieux envisager une catégorisation en termes de petits ensembles qui correspondent normalement à des classes lexicales, certes distinctes, mais relevant d'une même catégorie syntaxique.

Les manifestations du développement des catégories et constructions chez les enfants ne remettent cependant pas en cause la possibilité qu'ils arrivent à terme à une vision généralisée et abstraite des divers phénomènes. Nous pouvons en effet penser que les enfants vont continuer à procéder à des regroupements grâce à l'analogie. Nous avons notamment vu à la fin de la discussion qu'il est envisageable qu'elle change de nature et que les enfants acquièrent une sensibilité à des caractéristiques d'ordre plus formel, leur donnant ainsi la possibilité de faire d'autres types de liens entre les unités d'une catégorie

particulière. D'autre part, il est aussi possible qu'ils établissent à partir de l'appartenance à certaines classes lexicales présentant une certaine cohérence sémantique (ex. les adjectifs expressifs) que les propriétés syntaxiques et les caractéristiques d'usage de leurs membres présentent plus de mixité. Ce constat au niveau spécifique d'une classe lexicale pourrait alors leur permettre d'envisager des rapprochements à plus grande échelle sans qu'il y ait nécessairement un lien étroit sur le plan sémantique.

L'étude que nous avons présentée est à voir comme la première étape d'un projet de recherche plus vaste dont l'objectif général est de voir à travers la question de la modification nominale quel rôle on peut attribuer à l'expérience dans l'acquisition du langage par les enfants. Il s'agissait ici de proposer une description des usages et de leur évolution chez les enfants dans le but de nous faire une idée du déroulement de l'acquisition des modificateurs nominaux à partir de données empiriques, et de proposer des hypothèses concernant les mécanismes en jeu dans cette acquisition sur cette base. Les données examinées nous ont permis de montrer qu'une approche basée sur l'usage est empiriquement viable, ce qui nous a conduit à envisager des hypothèses comme celle de l'acquisition graduelle des catégories et phénomènes syntaxiques étudiés, la nécessité de constructions ou de classes lexicales qui servent de points de référence pour cette acquisition, ou encore la sensibilité très importante des enfants aux données fournies par leur entourage, en termes qualitatifs comme en termes quantitatifs.

La deuxième étape de cette recherche consiste donc naturellement en la proposition d'applications pratiques pour tester les hypothèses que nous avons émises quant aux mécanismes d'acquisition de la modification dans le domaine nominal. Nous avons notamment envisagé la possibilité de modélisations par un apprentissage probabiliste lors de l'élaboration de notre projet. Nous avons en effet pris cela en considération pour la constitution de notre corpus par le recueil de données entre les deux périodes étudiées dans ce travail. Notre idée est d'examiner l'impact de l'apport de ces données pour rendre compte de l'évolution observée dans la seconde session par rapport à la première.

Plusieurs types de modélisations sont envisageables. Nous nous sommes particulièrement penchée sur le modèle DOP (Bod *et al.*, 2003; Bod, 2006, 2009) en proposant une étude pilote (Fox, 2009) sur les usages adjectivaux de Philippe dans un sous-ensemble du corpus Léveillé (Suppes *et al.*, 1973). Le modèle DOP présente l'intérêt d'être du type des PTSG (*Probabilistic Tree Substitution Grammar*), ce qui signifie concrètement qu'il donne accès à différents niveaux de représentations pour une même phrase. Il mémorise les énoncés tels qu'ils sont produits, en extrait le squelette syntaxique totalement abstrait, mais il prend aussi en considération les différents niveaux intermédiaires possibles. Autrement dit, il propose un apprentissage en prenant comme point de départ une représentation linguistique très proche de la taxonomie qui est préconisée en théorie par les approches basées sur l'usage. Ceci nous donnerait donc la possibilité d'évaluer l'apport

d'une telle conception de la connaissance de la modification nominale par rapport à un apprentissage basé sur une représentation selon les termes des grammaires hors contexte (*context free grammars*), c'est-à-dire les grammaires génératives dans leur sens large. Par ailleurs, l'examen d'apprentissages qui incluent des ensembles plus ou moins importants de données, en proposant par exemple de les segmenter en plusieurs étapes, nous donnerait la possibilité de voir si l'augmentation des informations en input permet au modèle de se construire une grammaire plus proche des données attestées chez les enfants dans la seconde session. En d'autres termes, nous aurions l'occasion de tester l'hypothèse selon laquelle le cumul d'expériences contribue à façonner la connaissance linguistique.

On peut aussi envisager une modélisation plus dynamique (voir par exemple Freudenthal *et al.* (2007); Vogt et de Boer (2010)), ce qui pourrait nous donner accès à la constitution de la grammaire de façon évolutive. Nous pourrions ainsi évaluer la validité des hypothèses émises à propos des mécanismes proposés pour rendre compte de la construction de la connaissance linguistique. En particulier, ce type de modélisation peut être envisagé pour voir s'il est possible d'établir un seuil (ou quantité minimale) de données pour la production de certaines constructions, ce qui permettrait ensuite de retracer le type des informations nécessaires pour qu'un enfant l'utilise par un examen plus qualitatif (voir notamment Lieven *et al.* (2003) pour un exemple de méthode de *trace-back*).

Envisager ce type de modélisation pose cependant toutes sortes de questions non triviales, ne serait-ce que pour la préparation en amont des données de l'input. Ce dernier point constitue en lui-même une question de recherche à part entière. L'interrogation porte sur la façon dont les données doivent être annotées pour 1) faire en sorte qu'elles sont les plus neutres possibles afin de s'assurer qu'il n'y a pas un biais théorique trop important en dehors des paramètres d'apprentissage du modèle, 2) qu'elles correspondent au mieux à la maîtrise initiale effective des enfants. Ces deux questions se posent quelle que soit la modélisation et quel que soit le phénomène envisagé (voir par exemple la réflexion menée par Sagae *et al.* (2007) sur des corpus d'enfants en anglais). Toutefois, dans notre cas, les données peuvent être plus difficiles à appréhender en raison de l'âge plus avancé des enfants que nous avons étudiés. Il n'est en effet pas envisageable de considérer qu'ils sont à un stade d'acquisition précoce. Il semble donc difficile d'adopter une méthode d'apprentissage non supervisé (voir par exemple Bod (2009)), c'est-à-dire sans informations linguistiques en dehors des formes spécifiques. Mais il n'est pas non plus possible de leur attribuer un savoir aussi complet et abstrait que chez les adultes. Il nous est donc nécessaire d'établir quels types d'informations on peut intégrer, et à quel degré de spécificité/abstraction elles peuvent être conçues par les enfants.

Un autre axe que nous souhaiterions exploiter dans une recherche future consiste en l'extension de l'étude pour faire le lien entre les divers phénomènes au sein du domaine nominal. Nous avons en effet eu l'occasion de voir à travers le présent travail que ceux

que nous avons examinés peuvent être reliés entre eux. Par exemple, l'usage des adverbes en modification nominale ou en modification adjectivale semblent entretenir une relation étroite dans leur développement chez les enfants, et il est également possible de les rapprocher de l'emploi des adjectifs de dimension. Il paraît donc intéressant de voir comment différentes questions dans le domaine nominal, qu'elles portent sur la modification ou non, peuvent avoir une influence mutuelle, sur les usages possibles, mais aussi sur leur acquisition respective.

Nous avons notamment eu l'occasion de voir à deux reprises des exemples d'études qui montrent que l'usage des déterminants et ceux de la modification peuvent avoir un lien particulier. Nous avons évoqué dans la présentation des études sur les déterminants que la présence de modifieurs nominaux joue un rôle sur le choix du déterminant adéquat pour la référencement (Maratsos, 1976; Karmiloff-Smith, 1979) : un référent qui nécessite une actualisation indéfinie lorsque le nom n'est pas modifié peut devenir spécifique grâce à l'apport d'informations par des modifieurs, et donc permettre ou imposer l'usage d'un déterminant défini. Par ailleurs, nous avons aussi vu que la nature du déterminant avait été proposée comme une contrainte potentielle pour le choix de placement de l'adjectif (Forsgren, 1978) : la co-occurrence de l'adjectif avec un déterminant défini favoriserait l'antéposition de l'adjectif alors que la présence d'un indéfini conduirait plutôt à sa post-position.

Ce dernier point semble difficile à envisager chez les enfants étant donné le taux d'alternance très faible observé et la nature des règles qui semblent régir le choix de l'alternative à la position préférée. En revanche, nous envisageons d'explorer la première question dans le cadre de l'ANR Diaref dirigée par Anne Salazar Orvig, qui a pour objectif d'examiner l'acquisition des déterminants en combinant les perspectives formelles (phonologie, morphologie, syntaxe) et fonctionnelles (pragmatique, discours, dialogue). Une étude de ce type consisterait en une analyse de corpus selon des méthodes analogues à celles employées dans ce travail, mais en y intégrant plus d'informations sur les conditions d'énonciation : il s'agit d'examiner la possibilité de dégager des patrons d'usage des déterminants en fonction de la présence et de l'apport informationnel des modifieurs. Avec ce genre d'étude, nous aurions en outre la possibilité d'établir dans quelles conditions pragmatiques les enfants utilisent les divers modifieurs, ce qui constitue un point que nous n'avons pas abordé dans notre étude.

Pour terminer, un développement de notre recherche concernant l'alternance de l'adjectif plus spécifiquement pourrait s'avérer intéressant dans un cadre expérimental. Plusieurs types d'expériences avec des visées différentes nous paraissent envisageables. Nous avons notamment pensé à des expériences portant sur les jugements des enfants et des adultes afin de déterminer s'ils font réellement une différence entre des séquences clairement agrammaticales (ex. \*un beau à pleurer tableau) et des séquences où l'ordre est

possible en théorie mais où l'alternative est fortement préférée (ex. ??du sec pain). Nous pourrions également observer, surtout chez les adultes, si une même séquence est jugée de façon analogue selon le type de discours dans laquelle elle est insérée. Notamment, voit-on un jugement plus favorable lorsque la séquence apparaît dans un texte littéraire? Ces éléments nous permettraient d'avoir une meilleure idée des informations dont les locuteurs tiennent compte lorsqu'ils émettent des jugements linguistiques.

Chez les enfants plus particulièrement, on peut se poser la question de leur conscience de l'existence d'une position par défaut en compétition avec le fait que certains adjectifs peuvent avoir individuellement une préférence pour l'autre placement. Dans la lignée des études sur l'acquisition de l'ordre des mots (par exemple, Akhtar (1999); Matthews *et al.* (2005), et Nicoladis et Rhemtulla (2006, 2011) pour l'adjectif), on peut imaginer une expérience avec des non-mots en amorce. Ce genre d'étude avec des enfants francophones paraît extrêmement intéressante en raison des faits qui caractérisent le placement de l'adjectif épithète : 1) il y a un ordre par défaut en termes généraux sur la classe, 2) à la différence de l'anglais, le placement de l'adjectif n'est pas rigide malgré le fait qu'il montre une préférence pour une position, 3) les enfants semblent apprendre le placement de certains adjectifs, en particulier ceux qui favorisent l'antéposition, à partir de modèles. On peut ainsi se demander s'ils ne seront pas plus enclins à reproduire l'ordre donné en amorce par rapport à des enfants anglophones dans la mesure où il est possible en français de se référer à un modèle d'utilisation spécifique plutôt qu'à une règle de fonctionnement général.



# Bibliographie

- ABBOT-SMITH, K., LIEVEN, E. et TOMASELLO, M. (2001). What preschool children do and do not do with ungrammatical word orders. *Cognitive Development*, 16:679–692.
- ABEILLÉ, A., CLÉMENT, L. et TOUSSENEL, F. (2003). Building a treebank for french. In ABEILLÉ, A., éditeur : *Treebanks*, pages 165–189, Dordrecht. Kluwer Academic Publishers.
- ABEILLÉ, A. et GODARD, D. (1999). La position de l’adjectif épithète en français : le poids des mots. *Recherches linguistiques de Vincennes*, 28:9–32.
- AGRESTI, A. (2007). *An introduction to categorical data analysis*. Wiley interscience, New York.
- AKHTAR, N. (1999). Acquiring basic word order : Evidence for data-driven learning of syntactic structure. *Journal of Child Language*, 29:677–686.
- ALLEN, S. (2000). A discourse-pragmatic explanation for argument representation in child inuktitut. *Linguistics*, 38:483–521.
- AMBRIDGE, B. et LIEVEN, E. (2011). *Child Language Acquisition : Contrasting Theoretical Approaches*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ARNOLD, J. E. et WASOW, T. (2000). Heaviness vs. newness : the effects of structural complexity and discourse status on constituent ordering. *Language*, 76(1):28–55.
- ARRIVÉ, M., BLANCHE-BENVENISTE, C., CHEVALIER, J.-C. et PEYTARD, J. (2002 [1964]). *Grammaire du français contemporain*. Larousse, Paris.
- BAMBERG, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24:227–284.
- BARTLETT, E. J. (1976). Sizing things up : the acquisition of the meaning of dimensional adjectives. *Journal of Child Language*, 3(2):205–219.
- BASSANO, D. (2010). L’acquisition du déterminant nominal en français : une construction progressive et interactive de la grammaire. *Grammaires en Construction(s)*.



- BATES, E., DALE, P. S. et THAL, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In FLETCHER, P. et MACWHINNEY, B., éditeurs : *Handbook of Child Language*. Blackwell publishers.
- BATES, E. et MACWHINNEY, B. (1989). Functionalism and the competition model. In MACWHINNEY, B. et BATES, E., éditeurs : *The crosslinguistic study of sentence processing*, pages 3–73. Cambridge University Press, Cambridge.
- BENEDICT, H. (1979). Early lexical development : comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6:183–200.
- BENOR, S. B. et LEVY, R. (2006). The chicken or the egg? a probabilistic analysis of english binomials. *Language*, 82:28–55.
- BEVER, T. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. In HAYES, J. R., éditeur : *Cognition and development of language*, pages 279–362.
- BLACKWELL, A. (2005). Acquiring the english adjective lexicon : relationships with input properties and adjectival semantic typology. *Journal of Child Language*, 32:535–562.
- BLINKENBERG, A. P. D. (1933). *L'ordre des mots en français moderne*. A.F. Høst, København.
- BLOOM, L. (2000). The intentionality model of word learning. In GOLINKOFF, R. M. et HIRSH-PASEK, K., éditeurs : *Becoming a Word Learner*.
- BLOOM, L., HOOD, L. et LIGHTBOWN, P. (1974). Imitation in language development : If, when, and why. *Cognitive Psychology*, 6:380–420.
- BLOOM, P. (1990). Syntactic distinctions in child language. *Journal of Child Language*, 17:343–355.
- BOD, R. (2006). Exemplar-based syntax : How to get productivity from examples. *The Linguistic Review*, 23:291–320.
- BOD, R. (2009). From exemplar to grammar : A probabilistic analogy-based model of language learning. *Cognitive Science*, 33(4):752–793.
- BOD, R., SCHA, R. et SIMA'AN, K. (2003). *Data-Oriented Parsing*. CSLI Publications.
- BOLINGER, D. (1967). Adjectives in english : Attribution and prédication. *Lingua*, 18:1–34.
- BORODINA, M. (1963). L'adjectif et les rapports entre sémantique et grammaire en français moderne. *Le Français Moderne*, 31:193–198.

- BOUILLON, P. (1998). *Polymorphie et Sémantique Lexicale : le cas des adjectifs*. Presses Universitaires du septentrion, Lille.
- BRAINE, M. (1976). Children's first word combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41:1–104.
- BRESNAN, J. (2007). Is syntactic knowledge probabilistic? experiments with the english dative alternation. *Roots : Linguistics in search of its evidential base*, pages 75–96.
- BRESNAN, J., CUENI, A., NIKITINA, T. et BAAYEN, H. (2007). Predicting the dative alternation. *In Cognitive Foundations of Interpretation*, pages 69–94. Royal Netherlands Academy of Science, Amsterdam.
- BROWN, R. (1973). *A first language : The early stages*. Harvard University Press, Cambridge.
- BRUNER, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. RETZ.
- BYBEE, J. (1985). *Morphology : A study of the relation between meaning and form*. John Benjamins, Amsterdam.
- BYBEE, J. (2006). From usage to grammar : the mind's response to repetition. *Language*, 82:711–733.
- BYBEE, J. et MCCLELLAND, J. L. (2005). Alternatives to the combinatorial paradigm of linguistic theory based on domain general principles of human cognition. *The Linguistic Review*, 22:381–410.
- BYBEE, J., PERKINS, R. et PAGLIUCA, W. (1994). *The Evolution of Grammar : Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*. University of Chicago Press.
- CASELLI, M. C., BATES, E., CASADIO, P., FENSON, J., FENSON, L., SANDERL, L. et WEIR, J. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10:159–199.
- CHATER, N. (1999). The search for simplicity : a fundamental cognitive principle? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52:273–302.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton de Gruyter.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Boston.
- CHOMSKY, N. (1981). On the representation of form and function. *The Linguistic Review*, 1:3–40.

- CLANCY, P., LEE, H. et ZOH, M.-H. (1986). Processing strategies in the acquisition of relatives clauses : Universal principals and language-specific realizations. *Cognition*, 24:225–262.
- CLARK, E. (1972). On the child's acquisition of antonyms in two semantic fields. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11:750–758.
- CLARK, E. (1973a). What's in a word? on the child's acquisition of semantics in his first language. In MOORE, T. E., éditeur : *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, pages 65–110.
- CLARK, E. (1985). The acquisition of romance, with special reference to french. In SLOBIN, D., éditeur : *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, pages 687–782. Psychology Press.
- CLARK, E. (1988). On the logic of contrast. *Journal of Child Language*, 15:327–335.
- CLARK, E. (1990). On the pragmatics of contrast. *Journal of Child Language*, 17:417–433.
- CLARK, E. (2009). *First Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- CLARK, H. H. (1973b). Space, time, semantics, and the child. In MOORE, T. E., éditeur : *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, pages 27–63. Academic Press Inc.
- CLARK, H. H. et MARSHALL, C. R. (1991). Definite reference and mutual knowledge. In JOSHI, A. K., WEBBER, B. L. et SAG, I. A., éditeurs : *Elements of discourse understanding*, pages 10–63.
- COOPER, W. E. et ROSS, J. R. (1975). World order. In GROSSMAN, R. E. et AL, éditeurs : *Papers from the Parasession on Functionalism*, pages 63–111, Chicago. Chicago Linguistic Society.
- CREISSELS, D. (2004). La notion d'adjectif dans une perspective typologique. In FRANÇOIS, J., éditeur : *L'adjectif en français et à travers les langues*, pages 73–103.
- CROFT, W. (2001). *Radical Construction Grammar*. Oxford University Press.
- CROFT, W. et CRUSE, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- CRUSE, D. A. (1977). A note on the learning of colour names. *Journal of Child Language*, 4:305–311.
- CUTLER, A. et COOPER, W. E. (1978). Phoneme-monitoring in the context of different phonetic sequences. *Journal of Phonetics*, 6:221–225.

- DAMOURETTE, J. et PICHON, E. (1911-1946). *Des mots à la pensée*. Vrin, Paris.
- DARMESTER, A. (1874). *Traité de la formation des noms composés*. Bouillon.
- de VILLIERS, J. (2007). The interface of language and theory of mind. *Lingua*, 117:1858–1878.
- de VILLIERS, J., FLSUBERG, H. T., HAKUTA, K. et COHEN, M. (1979). Children's comprehension of relative clauses. *Journal of Psycholinguistic Research*, 8:499–518.
- DELBECQUE, N. (1990). Word order as a reflexion of alternate conceptual construals in french and spanish : Similarities and divergences in adjective position. *Cognitive Linguistics*, 1:349–416.
- DELOMIER, D. (1980). La place de l'adjectif en français, bilan des points de vue et théories du xx<sup>e</sup> siècle. *Cahiers de Lexicologie*, 37:5–34.
- DIESEL, H. (2004). *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DIESEL, H. (2007). Frequency effects in language acquisition, language use, and diachronic change. *New Ideas in Psychology*, 25:108–127.
- DIESEL, H. et TOMASELLO, M. (2005). A new look at the acquisition of relative clauses. *Language*, 81(4):882–906.
- DIXON, R. M. W. (1982). *Where have all the adjectives gone? and other essays in semantics and syntax*. Mouton de Gruyter.
- DRESSLER, W. U. (1985). *Morphophonology : the Dynamics of Derivation*. Karoma.
- DRYER, M. (1980). The positional tendencies of sentential noun phrases in universal grammar. *Canadian Journal of Linguistics*, 25:123–195.
- DUBOIS, J. (1965). *Grammaire structurale du français : nom et pronom*. Larousse, Paris.
- ELMAN, J. L., BATES, E. A., JOHNSON, M. H., KARMILOFF-SMITH, A., PARISI, D. et PLUNKETT, K. (1997). *Rethinking Innateness : A Connectionist Perspective on Development*. MIT Press, Boston.
- FENK-OCZLON, G. (1989). Word frequency and word order in freezes. *Linguistics*, 27:517–556.
- FILLMORE, C. et KAY, P. (1993). *Construction grammar coursebook*. Berkeley : University of California.

- FLORIN, A. (2002). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *In Rencontre de la commission départementale Maîtrise de la Langue et du Langage*.
- FORSQREN, M. (1978). *La place de l'adjectif épithète en français contemporain : étude quantitative et sémantique*. Almqvist and Wilksell, Stockholm.
- FOX, G. (2009). L'acquisition de l'adjectif épithète : un apprentissage basé sur des probabilités d'usage ? *In Actes du colloque AcquisiLyon09*, pages 74–77.
- FOX, G. et THUILIER, J. (2012). Predicting the position of attributive adjectives in the french np. *In Proceedings of the ESSLI student session*, pages 1–15.
- FOX, G., THUILIER, J. et CRABBÉ, B. (2010). Alternating the position of adjectives in french : an item based phenomenon. *In Presentation Poster - Conference on Competing Motivations*, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig.
- FREUDENTHAL, D., PINE, J. et AGUADO-OREA, J. (2007). Modelling the developmental patterning of finiteness marking in english, dutch, german and spanish using mosaic. *Cognitive Science*, 31:311–341.
- FURUKAWA, N. (1987). Sylvie a les yeux bleux : Construction à double thème. *Linguisticae Investigationes*, 11:283–302.
- GARDES-TAMINE, J. (2010). *Grammaire : Syntaxe*. Armand Colin.
- GARRIGUES, M. (1997). Une méthode de désambiguïsation locale nom/adjectif pour l'analyse automatique de textes. *Langages*, 31:60–78.
- GASSER, M. et SMITH, L. B. (1998). Learning nouns and adjectives : a connectionist account. *In Language and Cognitive Processes*, pages 269–306.
- GELMAN, A. et HILL, J. (2006). *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge University Press, Cambridge.
- GIBSON, E. (1998). Linguistic complexity : locality of syntactic dependencies. *Cognition*, 68:1–76.
- GIRY-SCHNEIDER, J. (1987). *Les prédicats nominaux en français*. Droz.
- GLATIGNY, M. (1965). Sur la place de quelques adjectifs monosyllabiques employés comme épithètes. *Le français dans le monde*, 32:37–38.
- GOES, J. (1999). *L'adjectif : Entre nom et verbe*. Duculot, Paris, Bruxelles.
- GOLDBERG, A. (2006). *Constructions at Work : The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press, Oxford.

- GOLDBERG, A., CASENHISER, D. et SETHURAMAN, N. (2004). Learning argument structure generalizations. *Cognitive Linguistics*, 15:289–316.
- GREEN, G. (1998). Modelling grammar growth : Universal grammar without innate principles or parameters. In BORJARS, K. et BORSLEY, R., éditeurs : *Non-transformational syntax*. Blackwell publishers.
- GREVISSE, M. et GOOSSE, A. (2007). *Le bon usage*. De Boeck Université, Paris, 14ème édition édition.
- GRICE, H. P. (1975). *Logic and Conversation*. New York Academy Press.
- GRIES, S. T. (2003). Towards a corpus-based identification of prototypical instances of constructions. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 1:1–27.
- GRIES, S. T. et STEFANOWITSCH, A. (2004). Extending collostructional analysis : a corpus-based perspective on 'alternations'. *International Journal of Corpus Linguistics*, 9(1):97–129.
- GROSS, G. (1988). Degré de figement des noms composés. *Langages*, 23:57–72.
- GROSS, G. (1989). *Les constructions converses du français*. Droz.
- GROSS, G. (1996). *Les expressions figées en français*. Ophrys.
- GROSS, M. (1968). *Grammaire transformationnelle du français : syntaxe du verbe*. Larousse, Paris.
- GROSS, M. (1986). *Grammaire transformationnelle du français : syntaxe du nom*. Cantilène, Malakoff.
- GUASTI, M. T. (2004). *Language Acquisition : The Growth of Grammar*. MIT Press, Boston.
- GUNDEL, J. K., HADBERG, N. et ZACHARSKI, R. (69). Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. *Language*, pages 274–307.
- HALL, D. G., WAXMAN, S. R. et HURWITZ, W. M. (1993). How two- and four-year-old children interpret adjectives and count nouns. *Child Development*, 64:1651–1664.
- HALLIDAY, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- HAWKINS, J. (1994). *A Performance Theory of Order and Constituency*. Cambridge University Press, Cambridge.
- HAWKINS, J. (2000). The relative order of prepositional phrases in english : Going beyond manner-place-time. *Language Variation and Change*, 11:231–266.

- HAWKINS, J. (2004). *Efficiency and Complexity in Grammars*. Oxford University Press, Oxford.
- HAY, J. et BAAYEN, H. (2002). Parsing and productivity. In BOOIJ, G. E. et van MARLE, J., éditeurs : *Yearbook of Morphology 2001*, pages 203–235.
- HICKMANN, M. (2004). *Children's Discourse : Person, Space and Time across Languages*. Cambridge University Press, Cambridge.
- HICKMANN, M., HENDRIKS, H., ROLAND, F. et LIANG, J. (1996). The marking of new information in children's narratives : a comparison of english, french, german and mandarin chinese. *Journal of Child Language*, 23:591–619.
- HIRSH-PASEK, K. et GOLINKOFF, R. M. (1999). *The Origins of Grammar : Evidence from Early Language Comprehension*. MIT Press, Boston.
- HOFF, E. et NAIGLES, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73:418–433.
- HOFF-GINSBERG, E. et SHATZ, M. (1982). Linguistic input and the child's acquisition of language. *Psychological Bulletin*, 92:3–26.
- HOPPER, P. J. et TRAUGOTT, E. C. (1993). *Grammaticatization*. Cambridge University Press, Cambridge.
- HUDELOT, C. (1980). Qu'est-ce que la complexité syntaxique? l'exemple de la relative. *La Linguistique*, 16:5–41.
- HUG, M. (1971). L'adjectif épithète et le complément du nom dans la langue des journalistes. *Études de linguistique appliquée*, 1:58–102.
- HUTTENLOCHER, J., VASILYEVA, M. et SHIMPI, P. (2004). Syntactic priming in young children. *Journal of Memory and Language*, 50:182–195.
- IHNS, M. et LEONARD, L. B. (1988). Syntactic categories in early child language : Some additional data. *Journal of Child Language*, 15:673–678.
- INGRAM, D. (1989). *First Language Acquisition : Method, Description and Explanation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- JAEGER, F. et SNIDER, N. (2008). Implicit learning and syntactic persistence : Surprisal and cumulativity. In *Proceedings of the Cognitive Science Society Conference*.
- JISA, H. et KERN, S. (1998). Relative clauses in french children's narrative texts. *Journal of Child Language*, 25:623–652.

- JOLIVET, R. (1980). La place de l'adjectif épithète en français. *La Linguistique*, 16(1):77–103.
- JOSHI, A. K. et SCHABES, Y. (1997). Tree-adjointing grammars. In ROSENBERG, G. et SALOMAA, A., éditeurs : *Handbook of Formal Languages*. Springer-Verlag.
- JUSTESON, J. S. et KATZ, S. M. (1991). Co-occurrences of antonymous adjectives and their contexts. *Computational Linguistics*, 17:1–19.
- KAIL, M. et HICKMANN, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12:73–94.
- KAMP, H. (1975). Two theories about adjectives. In KEENAN, E. L., éditeur : *Formal Semantics of Natural Language*, pages 123–155, Cambridge. Cambridge University Press.
- KAPLAN, R. M. et BRESNAN, J. (1982). Lexical-functional grammar : A formal system for grammatical representation. In BRESNAN, J., éditeur : *The Mental Representation of Grammatical Relations*, pages 173–281. MIT Press, Boston.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979). *A Functional Approach to Child Language : A Study of Determiners and Reference*. Cambridge University Press, Cambridge.
- KEDAR, Y., CASASOLA, M. et LUST, B. (2006). Getting there faster : 18- and 24-month-old infants' use of function words to determine reference. *Child Development*, 77:325–338.
- KEMP, N., LIEVEN, E. et TOMASELLO, M. (2005). Young children's knowledge of the “determiner” and “adjective” categories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48:592–609.
- KHOMSI, A. (1982). Langue maternelle et langage adressé à l'enfant. *Langue française*, 54:93–107.
- KHOMSI, A. (2000). *Évaluation du langage oral : ELO*. LebECD.
- KIDD, E. et BAVIN, E. (2002). English-speaking children's comprehension of relative clauses : Evidence for general-cognitive and language-specific constraints on development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31:599–617.
- KILANI-SCHOCH, M. et XANTHOS, A. (2012). The adjective petit 'small,little' in french acquisition data : An example of the relationship between pragmatics and morphosyntactic development. *Journal of Pragmatics*, pages 1–18.



- KLIBANOFF, R. S. et WAXMAN, S. R. (2000). Basic level object categories support the acquisition of novel adjectives : Evidence from preschool-aged children. *Child Development*, 71:649–659.
- KNITTEL, M. L. (2005). Some remarks on adjective placement in the french np. *Probus*, 17(2):185–226.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, fire and dangerous things : What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.
- LANDAU, B. et GLEITMAN, L. (1985). *Language and experience*. Harvard University Press.
- LANDAU, B. et JACKENDOFF, R. (1993). “what” and “where” in spatial language and spatial cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 16:217–265.
- LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar : Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
- LANGACKER, R. W. (2010). *Investigations in Cognitive Grammar*. Walter de Gruyter.
- LARSSON, B. (1994). *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive*. Lund University Press, Lund.
- LÉARD, J.-M. (1992). *Les gallicismes, étude syntaxique et sémantique*. Duculot.
- LEVY, R. (2008). Expectation-based syntactic comprehension. *Cognition*, 106:1126–1177.
- LIEVEN, E. (2010). Input and first language acquisition : Evaluating the role of frequency. *Lingua*, 120:2546–2556.
- LIEVEN, E., BEHRENS, H., SPEARS, J. et TOMASELLO, M. (2003). Early syntactic creativity : a usage-based approach. *Journal of Child Language*, 30:333–370.
- LLEÓ, C. et DEMUTH, C. (1999). Prosodic constraints on the emergence of grammatical morphemes : cross-linguistic evidence from germanic and romance languages. In GREENHILL, A., LITTLEFIELD, H. et TANO, C., éditeurs : *Proceedings of the 23rd Annual Boston University Conference on Child Language Development*, pages 407–418.
- LUST, B. (2006). *Child Language : Acquisition and Growth*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MACWHINNEY, B. (2000). *The CHILDES project : tools for analyzing talk*, volume 2 : The Database. Laurence Erlbaum Associates, 3rd édition.

- MANGUIN, J.-L. (2004). L'évolution en français de l'adjectif épithète vers la post-position : réalité syntaxique ou trompe-l'oeil lexical? In *JADT 2004 : 7e Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, pages 753–763.
- MANNING, C. et SCHÜTZE, H. (1999). *Foundations of Statistical Natural Language Processing*. MIT Press, Boston.
- MANSION, J. E. (1971). *A grammar of present day French*. George G. Harrap and Co. LTD, London.
- MARATSOS, M. (1973). Decrease in the understanding of the word "big" in preschool children. *Child Development*, pages 747–752.
- MARATSOS, M. (1976). *The use of definite and indefinite reference in young children : An experimental study of semantic acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MATTHEWS, D., LIEVEN, E., THEAKSTON, A. et TOMASELLO, M. (2005). The role of frequency in the acquisition of english word order. *Cognitive Development*, 20:121–136.
- MILLER, P., PULLUM, G. et ZWICKY, A. (1997). The principle of phonology-free syntax : four apparent counterexamples in french. *Journal of Linguistics*, 33:67–90.
- MINTZ, T. et GLEITMAN, L. (2002). Adjectives really do modify nouns : the incremental and restricted nature of early adjective acquisition. *Cognition*, 84:267–293.
- NELSON, K. (1976). Some attributes of adjectives used by young children. *Cognition*, 4:13–30.
- NELSON, K. (1985). *Making Sense : The Acquisition of Shared Meaning*. Academic Press Inc.
- NICOLADIS, E. et RHEMTULLA, M. (2006). Factors that influence children's acquisition of adjective-noun order. *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, (1875-1880).
- NICOLADIS, E. et RHEMTULLA, M. (2011). Children's acquisition of word order depends on syntactic/semantic role : Evidence from adjective-noun order. *First Language*, 31.
- NINIO, A. (1984). Functions of speech in mother-infant interaction. *Final Science Report to the United States-Israel Binational Science Foundation*.
- NINIO, A. (1999). Pathbreaking verbs in syntactic development and the question of prototypical transitivity. *Journal of Child Language*, 26:619–653.
- NINIO, A. (2004). Young children's difficulty with adjectives modifying nouns. *Journal of Child Language*, 31(2):255–285.

- NINIO, A. et SNOW, C. E. (1996). *Pragmatic Development*. Westview Press.
- NOAILLY, M. (1990). *Le substantif épithète*. PUF, Paris.
- NOAILLY, M. (1999). *L'adjectif en français*. Ophrys, Paris.
- NØLKE, H. (1996). Où placer l'adjectif épithète? focalisation et modularité. *Langue française*, 111:38–57.
- PEDERSEN, T. (1996). Fishing for exactness. *Proceedings of the South-Central SAS Users Group Conference*, pages 188–200.
- PETERS, A. (1985). Language segmentation : operating principles for the perception and analysis of language. In SLOBIN, D., éditeur : *he Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 2 : Theoretical Issues 2 : Theoretical Issues*, pages 1029–1068. Erlbaum.
- PETERS, A. (1987). The role of imitation in the developing syntax of a blind child. *Text*, 7:289–311.
- PETERS, A. (2001). Filler syllables : what is their status in emerging grammar? *Journal of Child Language*, 28:229–242.
- PETERS, A. et MENN, L. (1993). False starts and filler syllables : ways to learn grammatical morphemes. *Language*, 69:742–777.
- PIAGET, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. et SZEMINSKA, A. (1941). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- PICKERING, M. J. et GARROD, S. (2004). Toward a mechanistic psychology of dialog. *Behavioral and Brain Sciences*, 27:169–226.
- PINE, J. et LIEVEN, E. (1997). Slot and frames patterns and the development of the determiner category. *Applied psycholinguistics*, 18:123–138.
- PINE, J. et MARTINDALE, H. (1996). Syntactic categories in the speech of young children : the case of the determiner. *Journal of Child Language*, 23:369–395.
- PINKER, S. (1994). *The language instinct : the new science of language and mind*. Penguin.
- PINKER, S. et BIRDSOING, D. (1979). Speakers' sensitivity to rules of frozen word order. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18:497–508.
- POLLARD, C. et SAG, I. A. (1994). *Head-driven phrase structure grammar*. University of Chicago Press.

- REINER, E. (1968). *La place de l'adjectif épithète en français. Théories traditionnelles et essai de solution*. Braumüller, Wien.
- RIEGEL, M. (1988). L'adjectif attribut de l'objet du verbe " avoir " : Amalgame et prédication complexe. *Travaux de linguistique*, 17:69–87.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. et RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. PUF, Paris.
- ROSCH, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4:328–350.
- ROSENBACH, A. (2002). *Genitive Variation in English : Conceptual Factors in Synchronic and Diachronic Studies*. Walter de Gruyter.
- ROSENBACH, A. (2005). Animacy versus weight as determinants of grammatical variation in english. *Language*, 81(3):613–644.
- SAG, I. A. (1998). English relative clause constructions. *Journal of Linguistics*, 33:431–484.
- SAG, I. A. (2002). Coordination and underspecification. *In Proceedings of HPSG 2002*, pages 267–291.
- SAGAE, K., DAVIS, E., LAVIE, A., MACWHINNEY, B. et WINTNER, S. (2007). High-accuracy annotation and parsing of child transcripts. *Proceedings of the Workshop on Cognitive Aspects of Computational Language Acquisition*, pages 25–32.
- SALAZARORVIG, A., MARCOS, H., MORGENSTERN, A., HASSAN, R., LEBER-MARIN, J. et PARES, J. (2010a). Dialogical beginnings of anaphora : the use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of Pragmatics*, 42:1842–1865.
- SALAZARORVIG, A., MARCOS, H., MORGENSTERN, A., HASSAN, R., LEBER-MARIN, J., SILVA, C. D., HEURDIER, J., CORLATEANU, C., MENÉ, M. L. et CAET, S. (2010b). Pragmatic factors in the choice of first determiners. *Child Language Seminar*, London.
- SAUSSURE, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot et Rivages.
- SAVAGE, C., LIEVEN, E., THEAKSTON, A. et TOMASELLO, M. (2003). Testing the abstractness of children's linguistic representations : lexical and structural priming of syntactic constructions in young children. *Developmental Science*, 6:557–567.
- SERA, M. et SMITH, L. B. (1987). Big and little : "nominal" and relative uses. *Cognitive Development*, 2:89–111.
- SINCLAIR, H. (1967). *Acquisition du langage et développement de la pensée*. Dunod, Paris.

- SLOBIN, D. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In FERGUSON, C. et SLOBIN, D., éditeurs : *Studies of child language development*, pages 240–249.
- SLOBIN, D. (1981). The origins of grammatical encoding of events. In DEUTSCH, W., éditeur : *The child's construction of grammar*, pages 185–199.
- SLOBIN, D. (1985). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Psychology Press.
- SLOBIN, D. (2001). Form function relations : how do children find out what they are? In BOWERMANN, M. et LEVINSON, S., éditeurs : *Language acquisition and conceptual development*, pages 406–449.
- SNOW, C. E. (1981). The uses of imitation. *Journal of Child Language*, 8:205–212.
- SNOW, C. E. et FERGUSON, C. A. (1977). *Talking to Children : Language Input and Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SUPPES, P., SMITH, R. et LÉVEILLÉ, M. (1973). The french syntax of a child's noun phrase. *Archives de Psychologie*, 42:207–269.
- TALMY, L. (1985). Lexicalization patterns : semantic structure in lexical forms. In SHOPEN, T., éditeur : *Language typology and syntactic description. Vol III : Grammatical categories and the lexicon*, pages 57–149.
- TAYLOR, M. et GELMAN, S. A. (1988). Adjectives and nouns : Children's strategies for learning new words. *Child Development*, 59:411–419.
- THUILIER, J., FOX, G. et CRABBÉ, B. (2010a). Approche quantitative en syntaxe : l'exemple de l'alternance de position de l'adjectif épithète en français. *Actes de TALN 2010*, pages 1–10.
- THUILIER, J., FOX, G. et CRABBÉ, B. (2010b). Fréquence, longueur et préférences lexicales dans le choix de la position de l'adjectif épithète en français. *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF'10*, pages 2197–2210.
- THUILIER, J., FOX, G. et CRABBÉ, B. (2012). Prédire la position de l'adjectif épithète en français : approche quantitative. *Linguisticae Investigationes*, 35:28–75.
- TOMASELLO, M. (1992). *First verbs : A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge University Press, Cambridge.
- TOMASELLO, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74:209–253.
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a Language : A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press, Cambridge, London.

- TOMASELLO, M., KRUGER, A. C. et RATNER, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16:495–552.
- TRIBUSHININA, E. (2008). *Cognitive reference points : Semantics beyond the prototypes in adjectives of space and colour*. LOT.
- TRIBUSHININA, E. (2012). Spatial adjectives in dutch child language : Towards a usage-based model of adjective acquisition. In PARADIS, C. , HUDSON, J. et MAGNUSSON, U., éditeurs : *Conceptual Spaces and the Construal of Spatial Meaning : Empirical Evidence from Human Communication*. Oxford University Press.
- VALIAN, V. (1986). Syntactic categories in the speech of young children. *Developmental Psychology*, 22:562–579.
- van der VELDE, M. (2004). L’acquisition des articles définis en l1 : Étude comparative entre le français et le néerlandais. *AILE*, 21:9–46.
- VENANT, F. (2007). Une exploration de la structure sémantique du lexique adjectival français. *Traitement Automatique des Langues*, 47:87–111.
- VENEZIANO, E. (1997). Echanges conversationnels et acquisition première du langage. In BERNICOT, J., TROGNON, A. et CARON-PARGUE, J., éditeurs : *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, pages 91–123.
- VENEZIANO, E. et SINCLAIR, H. (2000). The changing status of ‘filler syllables’ on the way to grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 27:461–500.
- VOGT, P. et de BOER, B. (2010). Language evolution : Computer models for empirical data. *Adaptive Behavior*, 18:5–11.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- WAGNER, R. L. et PINCHON, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Hachette, Paris.
- WANNER, E. et MARATSOS, M. (1978). An atn approach to comprehension. In HALLE, M., BRESNAN, J. et MILLER, G. A., éditeurs : *Linguistic Theory and Psychological Reality*, pages 119–161.
- WASOW, T. (2002). *Postverbal Behavior*. CSLI Publications, Stanford.
- WAUGH, L. R. (1977). *A semantic analysis of word order : Position of the Adjective in French*. E. J. Brill, Leiden.

- WAXMAN, S. R. et BOOTH, A. E. (2001). Seeing pink elephants : fourteen-month-olds' interpretations of novel nouns and adjectives. *Cognitive Psychology*, 43:217–242.
- WEINRICH, H. (1966). La place de l'adjectif en français. *Vox Romanica*, 25:82–89.
- WEXLER, K. (1990). Innateness and maturation in linguistic development. *Developmental Psychobiology*, 23:645–660.
- WILMET, M. (1981). La place de l'épithète qualificative en français contemporain : étude grammaticale et stylistique. *Revue de linguistique romane*, 45:17–73.
- ZIEGELER, D. (1997). Retention in ontogenetic and diachronic grammaticalization. *Cognitive Linguistics*, 8:207–241.
- ZIPF, G. K. (1932). *Selected studies of the principle of relative frequency in language*. Mass, Cambridge.
- ZIPF, G. K. (1935). *The Psycho-Biology of Language : An Introduction to Dynamic Philology*. MIT Press, Boston.

# Annexe A

## Sélection des SN analysés

Dans cette étude, seuls les SN dont la tête est un nom commun (ou se comporte comme tel) sont analysés. Les SN dont la tête est un nom propre, une forme pronominale ou un équivalent indéfini comme « quelque part » ou « quelque chose » ne sont donc pas pris en compte. Par ailleurs, les SN contenant un élément de type nom commun ne fonctionnent pas tous de la même façon, que ce soit sur le plan de la syntaxe externe du SN, ou sur le plan de sa syntaxe interne. Nous présentons ci-dessous les critères qui ont motivé nos choix dans la sélection des groupes analysés pour les cas que nous avons identifiés comme marginaux par rapport à la conception prototypique que l'on a traditionnellement du SN.

**Les SN formant un groupe prédicatif avec le verbe :** Les constructions envisagées ici impliquent la combinaison d'un verbe traditionnellement appelé verbe support (par exemple *faire*, *avoir*, *rendre*) avec un nom de type prédicatif, c'est-à-dire un nom présentant des caractéristiques proches de celles des verbes, comme notamment le fait d'avoir une structure argumentale. Les SN au sein de ces constructions peuvent être considérés comme marginaux dans la mesure où les relations sémantiques et syntaxiques qu'ils entretiennent avec le verbe sont différentes de celles entre un verbe et ses compléments (Dubois, 1965; Giry-Schneider, 1987; Gross, 1989).

Sémantiquement, ces séquences renvoient généralement à un concept qui peut être grossièrement paraphrasé à l'aide d'un verbe simple équivalent. Elles sont traditionnellement considérée comme des locutions verbales dans les grammaires du français :

- (1) a. avoir peur  $\Rightarrow$  craindre
- b. prendre une douche  $\Rightarrow$  se doucher

Formellement, cela se traduit en général par une structure minimale particulière du SN, à savoir que celui-ci est simplement composé du nom nu, et l'ensemble peut prendre un complément selon les contraintes de sélection associées à la séquence.



- (2) a. avoir faim, faire froid...  
 b. avoir droit (de/à), envie (de/complétive)...

Cependant, comme en atteste l'exemple (1-b), le fait de former un groupe prédicatif avec un verbe n'implique pas de façon catégorique l'emploi d'un nom nu. Il peut être combiné avec un déterminant, dont le choix de forme est plus ou moins restreint selon la séquence (prendre la/\*une/\*sa mouche *versus* prendre la/une/sa douche) et il est possible d'étendre les SN de ces locutions à l'aide de modificateurs, qui ont un rapport de dépendance syntaxique et sémantique équivalent à celui observé entre un nom et ses modificateurs dans un SN prototypique :

- (3) a. j'ai pris **la douche la plus chaude de mon existence**<sup>1</sup>  
 b. Vous devez avoir **une faim dévorante**, j'ai grand appétit, commençons par souper (Voltaire, *Candide*)  
 c. faire **un froid épouvantable**  
 d. avoir **une folle envie de chocolat**

Ces exemples montrent que l'appartenance à un groupe prédicatif avec le verbe ne permet pas de déterminer de façon catégorique quelle est la structure interne du SN. Nous intégrons donc ce type de SN dans notre étude.

**Les SNs impliqués dans des constructions clivées** La question qui se pose ici n'est pas tant de savoir si l'on prend en compte les SN impliqués dans des constructions clivées mais plutôt de déterminer si l'on doit intégrer la relative<sup>2</sup> qui suit dans le groupe analysé ou non. En effet, la construction clivée peut être définie comme la mise en relief d'un élément, en ce qui nous concerne un SN, en l'extrayant de la phrase et en l'insérant dans une structure dont la forme est de type : *c'est + X + Relative*. Le rôle de la proposition relative par rapport au SN ne semble donc pas être de même nature que celui d'une relative modifiant habituellement un SN (Gross, 1968; Riegel *et al.*, 1994).

- (4) a. c'est le livre que Paul a donné à Marie. (et pas le disque)  
 b. Je connaissais déjà le livre que Paul a donné à Marie.

On peut alors se demander si la relative en (4-a) doit être considérée comme un élément interne au SN au même titre que celle en (4-b).

Plusieurs raisons nous poussent à répondre par l'affirmative :

- La relation d'antécédence est la même avec les deux types de constructions. Elle

1. <http://nilaya.journalintime.com/>

2. Le statut de la proposition qui suit l'élément mis en relief est sujet à débat dans la littérature concernant la syntaxe des constructions clivées. La question n'ayant pas d'impact direct sur la problématique du placement des modificateurs, nous n'entrons pas dans les détails de ce débat et désignons cette proposition comme relative en raison de la similitude formelle entre les deux types de propositions.

indique en outre un lien étroit entre le nom et la proposition dans les deux cas : la forme du relatif dépend de la fonction de l'antécédent dans la proposition, on observe les mêmes phénomènes d'accord en personne et en genre entre l'antécédent et des éléments internes à la relative.

- Le fait de considérer la relative comme faisant partie du SN ou non ne paraît pas influencer l'agencement des autres éléments au sein du SN. En particulier, cela ne joue aucun rôle sur le choix de placement de l'adjectif :

- (5) a. c'est le gros livre (\*gros) que Paul a donné à Marie (\*gros)  
 b. Je connaissais déjà le gros livre (\*gros) que Paul a donné à Marie (\*gros)

- La construction clivée présente une structure identique à celle d'un présentatif prenant comme complément un SN modifié par une relative (Léard, 1992).

- (6) Voilà / c'est le livre que Paul a donné à Marie.

Ceci a pour conséquence qu'elles ne peuvent pas être distinguées l'une de l'autre hors contexte. Il nous paraît donc plus pertinent de considérer que nous avons affaire à des structures syntaxiques analogues qui prennent des fonctions discursives différentes selon le contexte d'énonciation.

Nous considérerons de ce fait toute relative juxtaposée au groupe nominale comme faisant partie du groupe analysé.

**Les SN avec des attributs de l'objet** D'après des grammaire comme Grevisse et Goosse (2007) ou Riegel *et al.* (1994), l'attribut de l'objet se définit par deux propriétés majeures. La première est qu'il ne fait pas partie de la structure interne du SN. La même suite de mots n'est donc pas pronominalisée de la même façon selon que l'adjectif est attribut de l'objet ou épithète :

- (7) a. Quand il fait froid il a le nez rouge.  $\Rightarrow$  il l'a rouge  
 b. Son déguisement de clown est complet. Il a même le nez rouge.  $\Rightarrow$  il l'a

Dans le cas de l'attribut de l'objet (7-a), l'adjectif est exclu de la séquence pronominalisée alors que l'épithète (7-b) y est intégré avec le reste du SN objet.

La seconde propriété est que l'attribut de l'objet entretient avec le SN les mêmes relations que le sujet avec son attribut. On peut donc paraphraser l'exemple (7-a) par « son nez est rouge », ou encore « il a le nez qui est rouge », si l'on veut maintenir la fonction d'objet du SN. Autrement dit, bien que l'attribut de l'objet ne fasse pas partie de la structure interne du SN au même titre que le déterminant ou les modifieurs adnominaux, il semble malgré tout avoir un lien de dépendance sémantique et syntaxique avec le nom (Furukawa, 1987; Riegel, 1988). Dans la mesure où l'on ne peut ni exclure ni

inclure totalement l'attribut de l'objet dans la structure interne du SN, nous avons choisi de ne pas intégrer les SN de ce type aux données de notre étude.

**Les SN à Ellipse :** Tous les SN avec une ellipse ne se comportent pas de la même façon concernant les possibilités de modification de la tête.

- (8) Je prends
- a. le rouge / le petit rouge / le rouge de Maman
  - b. le même / \*le petit même / \*le même de Maman

Les SN du type de (8-b) n'apportent aucune information pertinente dans le cadre de notre recherche. C'est pourquoi nous ne les prenons pas en compte. En revanche, ceux du type de (8-a) peuvent nous être utiles pour mieux comprendre le fonctionnement de la modification nominale chez l'enfant. Nous proposons donc de les intégrer à nos données en prenant comme critère de sélection que l'élément faisant office de tête doit pouvoir être modifiée par un adjectif ou un SP. Ces séquences sont toutefois différenciées des SN où la tête est un nom par un codage spécial (voir la grille ci-dessous) dans le cas où la modification aurait un fonctionnement différent selon la nature de la tête.

**Les SN figés** Un certain nombre de SN sont impliqués dans différentes séquences qui sont considérées comme des unités figées (Gross, 1996) :

- dans des SP qui fonctionnent comme des connecteurs, des locution prépositionnelles ou adverbiales. Leur sémantique n'est pas systématiquement déductible des composantes de la séquence et le groupe ne peut généralement pas être dessoudé par la permutation de l'une de ses composantes avec une autre unité, par son effacement ou par l'insertion d'autres éléments au sein du groupe

(9) par terre, tout à fait, d'accord, à cause de, au dessus (de) ...

- dans des séquences d'expression de l'heure (ex. il est neuf heures) ou d'âge. Ces groupes permettent des commutations au sein du paradigme des numéraux, ainsi que des ajouts mais le paradigme et les possibilités de modifications sont très restreints et spécifiques à ce type de constructions.
- dans des séquences qui correspondent à des formes conventionnelles de politesse comme dans « bonne nuit », à des formes de types interjectif comme dans « attention », « au secours », « à l'aide » ou « pitié ».
- ou encore dans des séquences qui servent à désigner des personnages de dessins animés ou de livres, comme dans « Buzz l'éclair », « le Roi lion » ou « Petit Ours Brun ». Ces séquences fonctionnent en fait comme des noms propres.

Dans la mesure où l'on ne peut pas ajouter des modifieurs à ces séquences sans en déspecialiser le sens, nous ne les intégrons pas dans notre étude. Notons cependant que dans le cas de séquences du type « au-dessus de l'armoire », le SN complément de la locution prépositionnelle est analysé.

Nous tenons également à souligner que nous avons identifié les séquences figées sur la base de propriétés observées dans la langue adulte. La majorité des usages enfantins sont conformes à la description ci-dessus et ne nous donnent aucune raison d'envisager ces séquences différemment. Cependant certains exemples montrent qu'une séquence normalement figée n'est pas comprise ou utilisée par l'enfant de façon conforme à ce que l'on attend :

- (10) Rayan et sa mère font des jeux dans des magasins (dans Rayan 4) :  
 MOT : mais il y en a partout des jeux je voulais prendre **au hasard** !  
 CHI : mais **au hasard** il est pas là .  
 MOT : (rit) il est pas là le hasard + ! ?  
 MOT : il y a pas de hasard dans la vie ?  
 CHI : non c' est dans celui là qu'il y a le hasard .

Nous avons alors intégré ces séquences à nos analyses et les traitons comme des SN prototypiques puisque nous ne pouvons pas déterminer avec certitude quelle conception les enfants ont de ces SN.

#### Liste des séquences non analysées relevées dans le corpus :

- |                              |                                   |                    |
|------------------------------|-----------------------------------|--------------------|
| – <i>se tenir</i> à carreaux | – à l'horizontale                 | – au centre (de)   |
| – à cause de                 | – à l'intérieur (de)              | – au chaud         |
| – à côté (de)                | – à l'inverse                     | – au ciel (= mort) |
| – à droite                   | – <i>dormir</i> à la belle étoile | – au coin (de)     |
| – à fond                     | – à la fin (de)                   | – au début (de)    |
| – à force                    | – à la limite                     | – au départ (de)   |
| – à gauche                   | – à la maison (= chez soi)        | – au dessus (de)   |
| – à l'abri                   | – à la place (de)                 | – au dodo          |
| – à l'aide                   | – à la verticale                  | – au final         |
| – à l'aise                   | – à plat                          | – au fond (de)     |
| – à l'attaque                | – à quatre pattes                 | – au hasard        |
| – à l'endroit                | – à table                         | – au lieu de       |
| – à l'envers                 | – à tour de rôle                  | – au lit           |
| – à l'extérieur (de)         | – à travers                       | – au milieu (de)   |
| – à l'heure                  | – au bord (de)                    | – au niveau (de)   |

- |                                   |                        |                           |
|-----------------------------------|------------------------|---------------------------|
| – au point (de)                   | – en face (de)         | – moitié moitié           |
| – au secours                      | – en fait              | – par exemple             |
| – avoir le coeur à                | – en fin de            | – par hasard              |
| – ça va pas la tête               | – en général           | – par rapport à           |
| – ce genre de                     | – en guise de          | – par terre               |
| – chacun son tour                 | – en haut (de)         | – pas de bol (= chance)   |
| – <i>sage</i> comme une image     | – en l'air             | – pas de problème         |
| – crotte de bique                 | – en même temps        | – pendant ce temps        |
| – d'abord                         | – en place             | – pitié                   |
| – d'accord                        | – en plus              | – pour de faux/vrai       |
| – d'habitude                      | – en retard            | – pour l'instant          |
| – dans ces cas là                 | – en tous cas          | – pour une fois (que)     |
| – dans l'ordre                    | – en un clin d'oeil    | – queue leu leu           |
| – la ligne de mire de             | – en vrai              | – sans arrêt              |
| – <i>être</i> dans de beaux draps | – grand chose          | – <i>mettre</i> sur pause |
| – de côté                         | – ho hisse la saucisse | – tout à fait             |
| – de dos                          | – la moitié (de)       | – tout à l'heure          |
| – de (toutes) façons              | – la peine (de)        | – tout de suite           |
| – des fois                        | – la veille            | – tout le monde           |
| – du coup                         | – le lendemain         | – tout le temps           |
| – en bas (de)                     | – le monde à l'envers  | – un (petit) peu (de)     |
| – en ce moment                    | – le quart (de)        | – une fois                |
| – en dessous (de)                 | – mains en l'air       |                           |
|                                   | – minou minou          |                           |

## Annexe B

### Composés nominaux *vs* combinaisons

#### *N+Modifieur*

Nous adressons ici la question de ce que l'on doit prendre en compte pour définir la tête nominale. Il s'agit de déterminer si nous avons affaire à un nom simple combiné avec un autre mot, ou si les deux éléments forment une unité particulière qui peut être considérée comme un composé nominal. Les propriétés générales des groupes figés sont les mêmes : leur sémantique présente une certaine opacité que Gross (1996) définit par la citation suivante de Darmesteter (1874) :

« Le nom composé évoque dans l'esprit non les images distinctes répondant à chacun des mots composants mais une image unique » (Gross (1996), p.25)

D'autres parts, l'ensemble montre une certaine rigidité au niveau de sa syntaxe interne, indiquant un fonctionnement analogue à une unité simple. Les critères d'identifications ne sont cependant pas tout à fait les mêmes en fonction de la structure de la séquence envisagée. Nous les détaillons donc pour les différentes structures que nous avons rencontrés.

**Les combinaisons  $V + N$  :** Nous considérons comme non équivoque le fait de systématiquement considérer ce type de combinaison comme une séquence composée. En effet, elles renvoient à une entité, un objet dont la propriété principale est de faire l'action dénotée par le verbe sur le nom. Aucun des deux termes pris en isolation ne peut suffire à décrire l'entité désignée par l'ensemble et la permutation de l'un des membre avec un autre élément de son paradigme conduit à la désignation d'un objet de nature différente.

- (1)
- a. un lave-linge est une machine qui sert à laver le linge.
  - b. \*un lave, un linge  $\neq$  un lave-linge
  - c. un lave-vaisselle, un sèche-linge  $\neq$  un lave-linge

**Les combinaisons  $N + N$  :** Le traitement que nous faisons des combinaisons  $N + N$  est principalement basé sur les catégories sémantiques que propose Noailly (1990) pour rendre compte des différents rapports de sens entretenus entre  $N_1$  et  $N_2$ . Nous nous démarquons en revanche de son approche par le fait que nous ne considérons pas que toutes ces séquences sont constituées de deux unités indépendantes, avec  $N_1$  qui constitue la tête et  $N_2$  qui est considéré comme le modifieur. Noailly divise les combinaisons  $N + N$  en quatre sous-ensembles marquant le rapport entre les deux noms :

1. **La coordination :** ce type correspond à des séquences comme « canapé-lit » ou « moissonneuse-batteuse ». Les deux noms participent de façon équivalente au sens de l'entité désignée et sont syntaxiquement indépendants l'un par rapport à l'autre. Nous considérons ces constructions comme une seule unité pour plusieurs raisons :
  - l'équivalence sémantique et syntaxique fait que l'on ne peut pas décider que  $N_1$  est la tête en dehors du critère de précédence linéaire. Or, dans les autres structures  $N + N$ , l'ordre entre les deux noms marque crucialement les relations de dépendance dans la mesure où une permutation conduit à des rapports inversés.

(2) une femme enfant  $\neq$  une enfant femme

L'ordre de séquences coordonnées est donc libre en théorie. Mais ceci n'est pas vrai en usage pour un certain nombre de combinaisons. Par exemple, « canapé-lit » fait l'objet d'une entrée dans le TLFi mais pas « lit-canapé », de même on ne trouve pas « batteuse moissonneuse ». Par contre, on voit dans des cas de production de séquences non usuelles que l'on a une hésitation sur l'ordre des éléments sans que cela remette en cause la nature de l'entité désignée :

(3) Rayan 3 à deux moment différents :

- a. CHI : et ça ce sera ensemble **un dinosaure crocodile**
- b. CHI : **un crocodile dinosaure.**

Ces faits semblent indiquer que l'ordre entre les deux éléments est plutôt lié à une fixation par l'usage et non pour des raisons de dépendance syntaxiques et/ou sémantiques.

- Les deux termes sont indispensables pour décrire le référent désigné dans le sens où si l'un d'entre eux est effacé, nous ne conceptualisons pas le même objet. Ceci n'est pas vrai dans les cas clairs de modification nominale.

(4) a. une moissonneuse-batteuse  $\neq$  une moissonneuse  
 b. une femme enfant = une femme

- enfin, aucun test d'insertion de modifieurs, de commutation n'est possible.

Nous proposons donc de considérer que les deux éléments constituent ensemble la

tête du SN.

2. **L'identification** : ce type correspond à des séquences comme « Le président Mitterrand ». Chez les enfants l'agencement entre les deux noms est généralement inversé, comme dans « Winnie l'ourson ». Comme nous l'avons vu dans la section concernant les SN pris en compte dans l'analyse, nous avons choisi d'éliminer ce type de séquences de notre étude. En effet, l'usage qui en est fait montre que les locuteurs les conceptualisent de la même façon qu'un nom propre : soit l'intégralité de la séquence est produite, soit il y a effacement de la seconde partie pour ne garder que le nom propre (Winnie *versus* \*l'ourson).

Il se peut cependant que certaines combinaisons  $N + N$  à valeur d'identification soient construites sur le modèle plus classique de « le président Mitterrand ».

- (5) MOT : tu veux bien dessiner une jolie princesse ?  
 CHI : oui je veux bien . (...)  
 OBS : **la jolie princesse Louise** tu me fais. (...)  
 CHI : non **la jolie princesse Gwendoline**. (Louise19)

Les séquences de ce type sont intégrées à nos données et analysées comme des combinaisons où N2 est un dépendant de N1.

3. **La complémentation** : des séquences comme « siège auto », « toit coin » ou « ambiance chalet » illustrent ce type de relation sémantique. Les relations sémantiques entretenues entre N1 et N2 sont diverses mais ces séquences ont en commun que l'on peut généralement paraphraser le deuxième nom par un SP :

- (6) a. siège auto → siège pour l'auto  
 b. toit coin → toit avec un coin  
 c. ambiance chalet → ambiance de chalet

Ces trois exemples semblent indiquer que certaines de ces séquences sont à traiter comme une seule unité alors que d'autres correspondent à un nom modifié par un autre nom. Nous proposons de les départager à l'aide de deux critères principaux :  
 – les combinaisons d'unités indépendantes permettent la commutation d'un élément avec d'autres membres de son paradigme :

- (7) a. siège auto/vélo/\*avion/\*train  
 b. \*fauteuil/\*chaise auto  
 c. toit coin/angle/\*face/\*côté  
 d. \*toiture/\*chaume coin  
 e. ambiance chalet/loft/lounge/manoir  
 f. atmosphère/déco chalet



– les combinaisons d’unités indépendantes permettent la coordination :

- (8) a. \*hésiter entre un siège auto ou vélo  
 b. \*hésiter entre un toit coin ou traditionnel  
 c. hésiter entre une ambiance chalet ou loft

4. **La qualification** : ce rapport sémantique entre les deux noms est celui qui se rapproche le plus de la relation entre un nom et un adjectif qualificatif, et donc de la modification nominale par excellence. Il correspond à des séquences comme « une femme enfant » ou, dans notre corpus « un bonhomme homme ». Ces séquences sont traitées comme une combinaison de deux noms indépendants et nous suivons l’analyse traditionnellement admise, c’est-à-dire que nous annotons le N2 comme un dépendant de N1.

**Les combinaisons *N + Adj*** Nous intégrons dans ce type les combinaisons de noms avec les différentes catégories d’adjectifs possibles et les participes.

Dans son article sur les degrés de figement des noms composés, Gross (1988) montre que la relation entre les noms et les adjectifs se place sur un continuum allant du figement complet à la combinaison d’éléments parfaitement autonomes, par exemple, « faire les gros yeux » versus « le petit bonhomme ». Il propose une batterie de neuf tests pour déterminer le degré de figement des diverses séquences.

En ce qui nous concerne ici, l’utilisation de tests a pour but de déterminer si la séquence constitue la tête nominale et non de savoir à quel degré l’expression est figée. D’autres parts, les tests ne sont pas applicables de la même façon en fonction du type d’adjectif impliqué dans la combinaison. Par exemple, un des tests consiste à mettre l’adjectif en fonction d’attribut. Il est donc incompatible avec des adjectifs comme les relationnels dans la mesure où ils se définissent entre autre par leur impossibilité à occuper cette fonction : \*ce bureau est présidentiel. Nous avons donc appliqué ces tests sur un échantillon de nos données, ce qui nous a permis de sélectionner parmi les tests applicables à l’ensemble les deux qui nous paraissent être les plus pertinents pour décider de façon catégorique quel est le statut de la séquence. La non applicabilité de l’un d’entre eux suffit à ce que nous considérions la séquence comme figée :

– L’adjectif doit pouvoir être effacé sans que la nature du concept dénoté par le nom soit changée

- (9) a. un château fort est un château  
 b. un petit bonhomme est un bonhomme  
 c. les montagnes russes ne sont pas des montagnes → séquence figée

– L’adjectif doit pouvoir commuter avec un autre adjectif au sein de sa série distribu-

tionnelle

- (10) a. un château \*ferme/\*robuste/\*épais/\*résistant → séquence figée  
 b. un jeune/minuscule/grand/immense bonhomme

Il est à noter que les adjectifs de certaines séquences présentent un paradigme distributionnel relativement restreint, comme par exemple les adjectifs qui servent à déterminer une variété au sein de la classe dénotée par le nom.

- (11) des prunes bleues/jaunes/rouges/vertes/\*roses/\*oranges

Nous déterminons alors le figement de la séquence en fonction de la possibilité de trouver le même adjectif avec d'autres noms sans que son sens lexical soit complètement changé. Par conséquent, la séquence de l'exemple ci-dessus est analysée comme une combinaison et non un figement.

**Les séquences  $N + prep + N$**  De même que les combinaison  $N + Adj$ , les séquences  $N + prep + N$  présentent des degrés de figement différents. Gross (1996) propose dans son chapitre sur les expressions nominales une série de cinq tests permettant de mesurer le degré de figement de ce type de séquences. Nous avons ici aussi mis ces tests à l'épreuve sur un échantillon de nos données et nous avons constaté que dans ce cas, la façon la plus pertinente de les envisager est de les appliquer tous et de trancher en fonction du nombre de tests appliqués avec succès. Une séquence est une combinaison à partir de trois applications acceptables. Nous illustrons le fonctionnement des tests à partir des séquences « ballon de basket », « pâte à modeler », « maillot de bain » et « voyage de l'escargot » :

1. Dans une combinaison, le nom doit être pronominalisable :

- (12) a. ...un ballon de foot à la place de celui de basket (extrait de Google)  
 b. \*Paul prend la pâte à sel et Pierre celle à modeler  
 c. \*Paul choisit le maillot de foot et Pierre celui de bain  
 d. le voyage de la fourmi et celui de l'escargot

2. Le nom d'une combinaison est substituable par un nom de sa série distributionnelle :

- (13) a. Paul prend le matériel/la balle de basket.  
 b. Paul prend la \*bouillie/\*pommade/\*colle à modeler  
 c. Paul choisit le slip/costume de bain  
 d. le périple/tour de l'escargot

3. Le nom d'une combinaison ne change pas de sens si l'on efface le SP :

- (14) a. elles se servent d’abris bus ou de gouttières pour mettre un ballon dans une benne à ordure (extrait de Google)  
 b. \*Paul fait toutes sorte de figurines avec la pâte  
 c. ...le temps d’enfiler un maillot pour la baignade (extrait de Google)  
 d. le voyage a été long.

4. Le SP d’une combinaison peut être coordonné :

- (15) a. avec un ballon de basket et de foot tu verras qu’il est plus facile de se déplacer (extrait de Google)  
 b. \*Paul fait de la pâte à modeler ou à sel selon les jours  
 c. \*Paul hésite entre maillot de bain ou de foot  
 d. le voyage de l’escargot et de la fourmi.

5. Dans une combinaison, le nom et le SP peuvent être séparés par un adjectif :

- (16) a. \*Paul a acheté un ballon officiel de basket.  
 b. \*Paul fait de la pâte rouge à modeler  
 c. \*Paul enfle le maillot rouge de bain  
 d. le voyage interminable de l’escargot.

D’après les résultats des tests, nous analysons « pâte à modeler » et « maillot de bain » comme une unité alors que « ballon de basket » et « voyage de l’escargot » sont des combinaisons  $N + prep + N$ . Les résultats sont récapitulés dans le tableau suivant :

	Pronom	Substitution	Effacement	Coordination	Insertion
ballon de basket	oui	oui	oui	oui	non
pâte à modeler	non	non	non	non	non
maillot de bain	non	oui	oui	non	non
voyage de l’escargot	oui	oui	oui	oui	oui

Pour finir cette section, nous tenons à rappeler que les critères que nous utilisons pour déterminer le figement des séquences ne sont appliqués que dans la mesure où les productions des enfants ne manifestent aucune raison de les remettre en cause.

# Table des matières

<b>1</b>	<b>Introduction</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Les approches théoriques du langage et de son acquisition</b>	<b>9</b>
2.1	Les approches génératives . . . . .	11
2.1.1	La connaissance linguistique du locuteur . . . . .	12
2.1.1.1	La distinction compétence/performance . . . . .	12
2.1.1.2	Composition de la compétence . . . . .	13
2.1.2	Vision de l'acquisition du langage . . . . .	15
2.2	Les approches basées sur l'usage . . . . .	19
2.2.1	La connaissance linguistique du locuteur . . . . .	20
2.2.1.1	L'inséparabilité entre compétence et performance . . . . .	20
2.2.1.2	Composition de la connaissance linguistique . . . . .	20
2.2.2	Vision de l'acquisition du langage . . . . .	23
2.3	Perspective adoptée dans cette étude . . . . .	27
2.4	Conclusion . . . . .	31
<b>3</b>	<b>L'acquisition dans le domaine nominal : état de l'art</b>	<b>33</b>
3.1	L'adjectif . . . . .	34
3.1.1	L'acquisition de la catégorie adjectivale . . . . .	34
3.1.1.1	Les études sur corpus . . . . .	35
3.1.1.2	Les études expérimentales . . . . .	37
3.1.1.3	Les études mentionnant la question de l'ordre . . . . .	40
3.1.2	L'acquisition des adjectifs au sein d'une classe lexicale . . . . .	41
3.1.2.1	L'acquisition des adjectifs et la théorie des prototypes . . . . .	42
3.1.2.2	L'acquisition des adjectifs scalaires et l'hypothèse des traits sémantiques . . . . .	44
3.2	Les autres dépendants nominaux étudiés . . . . .	45
3.2.1	Les propositions relatives . . . . .	45
3.2.2	Les déterminants . . . . .	47
3.3	Conclusion . . . . .	51

<b>4</b>	<b>La question du placement de l'adjectif épithète</b>	<b>53</b>
4.1	Les contraintes en jeu . . . . .	55
4.1.1	Les contraintes d'ordre lexical . . . . .	55
4.1.2	Les contraintes d'ordre sémantique . . . . .	58
4.1.3	Les contraintes d'ordre syntaxique . . . . .	63
4.1.4	La fréquence de l'adjectif . . . . .	66
4.1.5	La longueur . . . . .	68
4.1.6	Bilan . . . . .	71
4.2	Le placement du point de vue du locuteur . . . . .	72
4.2.1	Les connaissances du placement de l'adjectif chez les adultes . . . . .	72
4.2.2	Proposition d'une étude basée sur l'usage . . . . .	80
4.2.2.1	Constitution de la table de données . . . . .	81
4.2.2.2	Description des données . . . . .	82
4.2.2.3	Modélisation . . . . .	84
4.3	Conclusion . . . . .	88
<b>5</b>	<b>Problématique et méthode de l'étude</b>	<b>91</b>
5.1	Le problème de l'acquisition des modifieurs nominaux . . . . .	91
5.1.1	L'acquisition du placement de l'adjectif épithète . . . . .	93
5.1.1.1	Les connaissances que les enfants doivent acquérir . . . . .	93
5.1.1.2	Les ressources langagières dont les enfants disposent . . . . .	95
5.1.2	L'acquisition des modifieurs nominaux . . . . .	98
5.1.2.1	L'adjectif épithète . . . . .	99
5.1.2.2	L'adjectif et les autres modifieurs . . . . .	101
5.1.2.3	Objectifs de l'étude et questions de recherche . . . . .	103
5.2	Corpus et méthode d'analyse . . . . .	104
5.2.1	Les enfants . . . . .	105
5.2.1.1	Éléments généraux . . . . .	105
5.2.1.2	Conditions d'enregistrement . . . . .	107
5.2.1.3	Présentation individuelle . . . . .	109
5.2.2	Constitution du corpus . . . . .	110
5.2.2.1	Calendrier et organisation des données . . . . .	110
5.2.2.2	Préparation des données . . . . .	112
5.2.3	Méthode d'analyse . . . . .	119
5.3	Conclusion . . . . .	123
<b>6</b>	<b>L'usage général de la modification nominale</b>	<b>125</b>
6.1	SN minimaux <i>versus</i> étendus . . . . .	126
6.2	Nombre de modifieurs dans le SN . . . . .	129
6.3	Distribution des modifieurs par classe . . . . .	132

6.3.1	Les enfants . . . . .	132
6.3.2	Les adultes . . . . .	136
6.3.3	Bilan . . . . .	139
6.4	Position attestée pour les différentes classes de modifieurs . . . . .	142
6.4.1	Les enfants . . . . .	142
6.4.2	Les adultes . . . . .	143
6.4.3	Bilan . . . . .	145
6.5	Conclusion . . . . .	146
<b>7</b>	<b>L'usage de l'adjectif épithète</b>	<b>149</b>
7.1	Distribution générale des adjectifs . . . . .	150
7.1.1	Les enfants . . . . .	150
7.1.2	Les adultes . . . . .	153
7.2	Répartition des adjectifs par classes lexicales . . . . .	155
7.2.1	Les enfants . . . . .	156
7.2.2	Les adultes . . . . .	159
7.3	Paradigme des adjectifs employés . . . . .	163
7.3.1	Les enfants . . . . .	163
7.3.1.1	Les adjectifs spécifiques à un enfant . . . . .	163
7.3.1.2	Les adjectifs attestés chez plusieurs enfants . . . . .	166
7.3.1.3	Les paradigmes individuels des enfants . . . . .	170
7.3.2	Les adultes . . . . .	174
7.3.2.1	Les adjectifs spécifiques à un groupe . . . . .	174
7.3.2.2	Les adjectifs attestés dans plusieurs groupes . . . . .	176
7.3.2.3	Les paradigmes de chaque groupe . . . . .	181
7.4	Bilan de l'usage de l'adjectif épithète . . . . .	185
7.5	Conclusion . . . . .	189
<b>8</b>	<b>Le placement de l'adjectif par rapport au nom</b>	<b>191</b>
8.1	Les données des adultes . . . . .	193
8.1.1	Distribution générale . . . . .	194
8.1.1.1	Session 1 . . . . .	197
8.1.1.2	Session 2 : . . . . .	198
8.1.2	Les adjectifs alternants . . . . .	203
8.1.2.1	Les adjectifs qui alternent dans les deux sessions . . . . .	204
8.1.2.2	Les adjectifs qui alternent dans la première session . . . . .	208
8.1.2.3	Les adjectifs qui alternent dans la seconde session . . . . .	211
8.1.2.4	Les adjectifs qui alternent entre les deux sessions . . . . .	213
8.1.2.5	Bilan de l'alternance chez les adultes . . . . .	214
8.2	Les données des enfants . . . . .	218

8.2.1	Distribution générale . . . . .	218
8.2.1.1	Session 1 . . . . .	218
8.2.1.2	Session 2 . . . . .	222
8.2.2	Les adjectifs alternants . . . . .	225
8.2.2.1	Les adjectifs qui alternent dans la première session . . . . .	225
8.2.2.2	Les adjectifs qui alternent dans la seconde session . . . . .	229
8.2.2.3	Bilan de l'alternance chez les enfants . . . . .	237
8.3	L'acquisition du placement de l'adjectif : discussion . . . . .	242
8.3.1	Propriétés générales de placement . . . . .	242
8.3.2	Propriétés d'usage de l'alternance . . . . .	245
8.3.2.1	L'apport de l'expérience sur le long terme . . . . .	245
8.3.2.2	L'influence de l'usage en discours . . . . .	246
8.3.3	Propriétés linguistiques des alternants . . . . .	248
8.3.3.1	Les contraintes en jeu dans l'alternance . . . . .	248
8.3.3.2	La nature des adjectifs qui alternent . . . . .	250
8.4	Conclusion . . . . .	253
<b>9</b>	<b>La constitution interne du SAdj</b>	<b>257</b>
9.1	La constitution interne du SAdj chez les enfants . . . . .	258
9.1.1	L'usage des adverbes pré-adjectivaux . . . . .	260
9.1.2	L'usage de dépendants post-adjectivaux . . . . .	267
9.1.3	L'apparition de l'adjectif dans une structure coordonnée . . . . .	269
9.2	La constitution interne du SAdj chez les adultes . . . . .	271
9.2.1	L'usage des adverbes pré-adjectivaux . . . . .	272
9.2.2	L'usage de dépendants post-adjectivaux . . . . .	276
9.2.3	L'apparition de l'adjectif dans une structure coordonnée . . . . .	277
9.3	Bilan général . . . . .	278
9.4	Conclusion . . . . .	282
<b>10</b>	<b>La modification multiple impliquant des adjectifs</b>	<b>283</b>
10.1	La modification multiple chez les enfants . . . . .	284
10.1.1	Données générales . . . . .	285
10.1.2	Les constructions à modification multiples chez les enfants . . . . .	287
10.1.2.1	Les constructions employées dans la première session . . . . .	287
10.1.2.2	Les constructions employées dans la seconde session . . . . .	291
10.2	La modification multiple chez les adultes . . . . .	299
10.2.1	Données générales . . . . .	300
10.2.2	Les constructions des enfants chez les adultes . . . . .	302
10.3	Bilan général . . . . .	309
10.4	Conclusion . . . . .	311

<b>11 Les modifieurs épithètes</b>	<b>313</b>
11.1 Le nom . . . . .	314
11.1.1 L'usage des noms épithètes chez les enfants . . . . .	315
11.1.2 L'usage des noms épithètes chez les adultes . . . . .	319
11.1.3 Bilan de l'usage des noms . . . . .	322
11.2 L'adverbe . . . . .	324
11.2.1 L'usage des adverbes épithètes chez les enfants . . . . .	324
11.2.2 L'usage des adverbes épithètes chez les adultes . . . . .	326
11.2.3 Bilan de l'usage des adverbes . . . . .	329
11.3 Conclusion . . . . .	335
<b>12 Les numéraux et indéfinis</b>	<b>337</b>
12.1 Les numéraux cardinaux . . . . .	338
12.1.1 Les numéraux cardinaux chez les enfants . . . . .	339
12.1.2 Les numéraux cardinaux chez les adultes . . . . .	342
12.1.3 Bilan de l'usage des numéraux cardinaux . . . . .	344
12.2 Les numéraux ordinaux . . . . .	345
12.2.1 Les numéraux ordinaux chez les enfants . . . . .	345
12.2.2 Les numéraux ordinaux chez les adultes . . . . .	347
12.2.3 Bilan de l'usage des numéraux ordinaux . . . . .	347
12.3 Les adjectifs indéfinis . . . . .	348
12.3.1 Les adjectifs indéfinis chez les enfants . . . . .	349
12.3.2 Les adjectifs indéfinis chez les adultes . . . . .	351
12.3.3 Bilan de l'usage des adjectifs indéfinis . . . . .	353
12.4 Conclusion . . . . .	354
<b>13 Discussion Générale</b>	<b>357</b>
13.1 L'acquisition de la modification nominale . . . . .	361
13.1.1 Données générales . . . . .	361
13.1.2 Quel type de conception des catégories peut-on attribuer aux en-	
fants à partir de nos données ? . . . . .	365
13.1.2.1 Les numéraux . . . . .	366
13.1.2.2 Les adjectifs indéfinis . . . . .	367
13.1.2.3 Les adjectifs, adverbes et noms épithètes . . . . .	369
13.2 La relation aux données des adultes . . . . .	371
13.2.1 La présence de constructions dominantes en input . . . . .	372
13.2.2 L'absence de constructions dominantes en input . . . . .	378
13.3 L'acquisition des adjectifs épithètes . . . . .	382
13.3.1 Appartenance lexicale et phénomènes syntaxiques . . . . .	383
13.3.2 Quel lien entre les phénomènes ? . . . . .	391



13.3.3	Comment expliquer la généralisation vers la catégorie abstraite? . .	395
<b>14</b>	<b>Conclusion générale</b>	<b>401</b>
<b>A</b>	<b>Sélection des SN analysés</b>	<b>425</b>
<b>B</b>	<b>Composés nominaux <i>vs</i> combinaisons <i>N+Modifieur</i></b>	<b>431</b>

# Liste des tableaux

1.1	Patron de la distribution des dépendants nominaux . . . . .	3
4.1	Position de l'adjectif en fonction de sa longueur - FTB . . . . .	69
4.2	Position de l'adjectif en fonction de sa longueur relative au nom - FTB . . . . .	69
4.3	Tableau récapitulatif des traits examinés . . . . .	82
4.4	Répartition des adjectifs selon leur position dans le French Treebank . . . . .	83
4.5	Matrice de confusion du modèle <i>Lex</i> . . . . .	85
4.6	Modèle à intercepts aléatoires - Données globales . . . . .	86
4.7	Modèle à intercepts aléatoires - Adjectifs alternants . . . . .	86
5.1	Résultats détaillés pour chaque enfant du test ELO (Khomsî, 2000) . . . . .	107
5.2	Calendrier général des enregistrements - Sessions 1 et 2 . . . . .	111
5.3	Calendrier général des enregistrements - Données intermédiaires . . . . .	112
5.4	Classes lexicales des noms . . . . .	117
5.5	Classes lexicales des adjectifs . . . . .	118
6.1	Répartition des SN minimaux et étendus dans la session 1 . . . . .	127
6.2	Répartition des SN minimaux et étendus dans la session 2 . . . . .	128
6.3	Répartition des SN par nombre de modifieurs dans la session 1 . . . . .	129
6.4	Répartition des SN par nombre de modifieurs dans la session 2 . . . . .	130
6.5	Position générale des modifieurs par types - Enfants . . . . .	142
6.6	Position générale des modifieurs par types - Adultes . . . . .	144
7.1	Présentation générale de la classe adjectivale - Enfants Session 1 . . . . .	151
7.2	Présentation générale de la classe adjectivale - Enfants Session 2 . . . . .	151
7.3	Présentation générale de la classe adjectivale - Adultes Session 1 . . . . .	153
7.4	Présentation générale de la classe adjectivale - Adultes Session 2 . . . . .	153
7.5	Adjectifs spécifiques à chaque enfant . . . . .	164
7.6	Adjectifs partagés entre les enfants - Session 1 . . . . .	167
7.7	Adjectifs partagés entre les enfants - Session 2 . . . . .	168
7.8	Adjectifs spécifiques à chaque groupe - Adultes . . . . .	175
7.9	Adjectifs partagés entre les groupes d'adultes - Session 1 . . . . .	176

7.10	Adjectifs partagés entre les groupes d'adultes - Session 2 . . . . .	179
8.1	Répartition des adjectifs selon leur position dans le French Treebank . . . . .	192
8.2	Répartition globale des adjectifs selon leur position - Adultes . . . . .	195
8.3	Répartition des adjectifs selon leur position - Adultes Session 1 . . . . .	197
8.4	Répartition des adjectifs selon leur position - Adultes Session 2 . . . . .	198
8.5	Adjectifs alternant dans les deux sessions . . . . .	204
8.6	Adjectifs alternant dans la première session . . . . .	208
8.7	Adjectifs alternant dans la seconde session . . . . .	211
8.8	Récapitulatif des adjectifs alternant chez les adultes . . . . .	215
8.9	Répartition des adjectifs selon leur position - Enfants Session 1 . . . . .	219
8.10	Répartition des adjectifs selon leur position - Enfants Session 2 . . . . .	223
8.11	Adjectifs alternant chez les enfants dans la seconde session . . . . .	229
8.12	Récapitulatif des adjectifs alternant chez les enfants - Session 2 . . . . .	238
9.1	Tableau général des SAdj étendus - Enfants Session 2 . . . . .	259
9.2	Adverbes modifiant un adjectif - Enfants Session 2 . . . . .	260
9.3	Tableau général des SAdj étendus -Adultes . . . . .	271
9.4	Adverbes modifiant un adjectif - Adultes Session 1 . . . . .	272
9.5	Adverbes modifiant un adjectif - Adultes Session 2 . . . . .	273
10.1	Modification multiple avec des adjectifs - Enfants Session 1 . . . . .	284
10.2	Modification multiple avec des adjectifs - Enfants Session 2 . . . . .	285
10.3	Modification multiple - Répartition par enfant - Session 2 . . . . .	286
10.4	Modification multiple avec des adjectifs - Adultes . . . . .	300
10.5	Modification multiple - Répartition par groupe - Adultes . . . . .	301
11.1	Les noms épithètes chez les enfants . . . . .	316
11.2	Les noms épithètes chez les adultes . . . . .	320
11.3	Les adverbes chez les enfants . . . . .	325
11.4	Les adverbes chez les adultes . . . . .	327
11.5	Récapitulatif des constructions impliquant des adverbes adnominaux . . . . .	330
12.1	Les numéraux cardinaux chez les enfants . . . . .	340
12.2	Les numéraux cardinaux chez les adultes . . . . .	342
12.3	Les numéraux ordinaux chez les adultes . . . . .	347
12.4	Les adjectifs indéfinis chez les enfants . . . . .	349
12.5	Les adjectifs indéfinis chez les adultes . . . . .	352

# Table des figures

2.1	Exemple d'appariement entre la syntaxe et le lexique . . . . .	14
4.1	Formule du modèle <i>Lex</i> . . . . .	85
4.2	Taux de préférence des adjectifs alternants . . . . .	87
5.1	Extrait d'un fichier de transcription au format CHAT (CHI = enfant , MOT = mère, OBS = observatrice) . . . . .	113
5.2	Extrait d'une table de donnée . . . . .	120
6.1	Répartition des modifieurs selon la catégorie - Enfants Session 1 . . . . .	133
6.2	Répartition des modifieurs selon la catégorie - Enfants Session 2 . . . . .	133
6.3	Répartition des modifieurs selon la catégorie - Adultes Session 1 . . . . .	136
6.4	Répartition des modifieurs selon la catégorie - Adultes Session 2 . . . . .	137
7.1	Répartition des adjectifs selon la classe lexicale - Enfants Session 1 . . . . .	157
7.2	Répartition des adjectifs selon la classe lexicale - Enfants Session 2 . . . . .	157
7.3	Répartition des adjectifs selon la classe lexicale - Adultes Session 1 . . . . .	159
7.4	Répartition des adjectifs selon la classe lexicale - Adultes Session 2 . . . . .	160



### **L'acquisition des modifieurs nominaux : le cas de l'adjectif du français**

Acquérir l'adjectif épithète pose deux problèmes majeurs en français. D'abord, l'adjectif dénote une propriété à propos d'un nom, les enfants doivent donc pouvoir concevoir un objet comme un tout et comme un ensemble de propriétés pour manier un SN avec épithète. Ensuite, l'alternance est un trait définitoire de l'adjectif du français, mais son placement n'est pas aléatoire et les contraintes en jeu sont multiples et d'ordre tendanciel. De plus, bien que les locuteurs connaissent cette possibilité, ils optent plutôt pour un placement fixe en usage. Ces faits nous ont amenée à nous demander si l'input permet à l'enfant de se construire la notion d'adjectif épithète sans avoir recours à des connaissances langagières innées. Pour y répondre, nous proposons une étude comparant les usages de trois enfants à ceux de leur famille à deux temps de leur acquisition (T1 : 3;8, T2 : 4;6). Nous étudions quatre aspects de l'usage de l'épithète (lexique, placement, combinaison avec d'autres modifieurs ou un dépendant adjectival) et nous confrontons l'adjectif aux autres modifieurs nominaux. Ces phénomènes montrent tous la même évolution. À T1, les enfants emploient la construction la plus fréquente des adultes, avec un fort degré de spécificité lexicale. À T2, d'autres constructions émergent selon leur ordre de fréquence chez les adultes. Le lexique de la construction de T1 s'est en outre élargi dans le champ de la classe sémantique des usages de T1. Les enfants montrent ainsi une sensibilité aux informations quantitatives et une abstraction graduelle des structures par analogie sémantique, qui plaident pour une construction progressive de la notion d'adjectif épithète à partir de l'input.

**Mots-clés :** Acquisition du Langage, Syntaxe, Adjectif, Input, Constructions, Fréquence

### **The acquisition of nominal modifiers : the cas of adjectives in French**

The acquisition of attributive adjectives is subject to two major difficulties in French. First, adjectives express a property of a larger unit : children must be able to conceive an object as a whole and as a set of properties to use a NP with an adjective. Second, adjectives in French may occur before or after the noun. Alternation is a defining feature of the category but it is not random, and the constraints at play are numerous and preferential in nature. Also, although speakers are aware of this possibility, they tend to choose a fixed position in usage. These facts raise the question of whether the input allows children to construct the notion of attributive adjectives without a resort to innate linguistic knowledge. To answer this, I propose a comparative study of the productions of three children interacting with their family at two times of their development (T1 : 3;8, T2 : 4;6). I examine four phenomena concerning attributive adjectives (lexicon, placement, combination with other modifiers or adjectival dependents), and I compare adjectives with other nominal modifiers. All of these phenomena show the same evolution. At T1, the children use the most frequent construction in the adult data, with a high degree of lexical specificity. T2 shows the appearance of other constructions according to their order of frequency in the adult data. The construction from T1 is also used with a greater choice of lexical units, but within the same semantic classes. The children thus show sensitivity to quantitative information and a gradual abstraction of constructions by semantic analogy, which pleads for a progressive construction of the knowledge of adjectives based on the input data.

**Key-words :** Language acquisition, Syntax, Adjective, Input, Constructions, Frequency

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

École doctorale 268 - Langage et langues : description, théorisation, transmission

Centre Bièvre 1, rue Censier, 75005 Paris

EA 1483 - Recherche sur le français contemporain, UMR 7528 - Mondes iranien et indien