Mélanges offerts en hommage à Marianne Kilani-Schoch

Cahiers de l'ILSL, n° 56, 2018

Ont déjà paru dans cette série :

Lecture de l'image (1992, n°1)
Langue, Littérature et altérité (1992, n° 2)
Relations inter- et intraprédicatives (1993, n° 3)
Travaux d'étudiants (1993, n° 4)
L'Ecole de Prague : l'apport épistémologique (1994, n° 5)
Fondements de la recherche linguistique : perspectives épistémologiques (1996, n° 6)
Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles (1995, n° 7)
Langues et nations en Europe centrale et orientale (1996, n° 8)
Jakobson entre l'Est et l'Ouest, 1915-1939 (1997, n° 9)
Le travail du chercheur sur le terrain (1998, n° 10)
Mélanges en hommage à M. Mahmoudian (1999, n° 11)
Le paradoxe du sujet : les propositions impersonnelles dans les langues slaves et romanes (2000, n° 12)
Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère (2002, n° 13)
Le discours sur la langue en URSS à l'époque stalinienne (2003, n° 14)
Pratiques et représentations linguistiques au Niger (2004, n° 15)
Le discours sur la langue sous les pouvoirs autoritaires (2004, n° 17)
Le slipping dans les langues médiévales (2005, n° 18)
Travaux de linguistique (2005, n° 19)
Un paradigme perdu : la linguistique marriste (2005, n° 20)
La belle et la bête : jugements esthétiques en Suisse romande et alémanique sur les langues (2006, n° 21)
Etudes linguistiques kabyles (2007, n° 22)
Langues en contexte et en contact (2007, n° 23)
Langage et pensée : Union Soviétique, années 1920-30 (2008, n° 24)
Structure de la proposition (histoire d'un métalangage) (2008, n° 25)
Discours sur les langues et rêves identitaires (2009, n° 26)
Langue et littératures pour l'enseignement du français en Suisse romande: problèmes et perspectives (2010, n° 27)
Barrières linguistiques en contexte médical (2010, n° 28)
Russie, linguistique et philosophie (2011, n° 29)
Plurilinguismes et construction des savoirs (2011, n° 30)
Langue(s). Langage(s). Histoire(s). (2011, n° 31)
Identités en confrontation dans les médias (2012, n° 32)
Humboldt en Russie (2013, n° 33)
L'analyse des discours de communication publique (2013, n° 34)
L'édification linguistique en URSS : thèmes et mythes (2013, n° 35)
Mélanges offerts en hommage à Remi Jolivet (2013, n° 36)
Histoire de la linguistique générale et slave : "sciences et traditions" (2013, n° 37)
Ireland and its Contacts/L'Irlande et ses contacts (2013, n° 38)
La linguistique urbaine en Union Soviétique (2014, n° 39)
La linguistique soviétique à la recherches de nouveaux paradigmes (2014, n° 40)
Le niveau méso-interactionnel : lieu d'articulation entre langage et activité (2014, n° 41)
L'expertise dans les discours de la santé. Du cabinet médical aux arènes publiques, (2015, n°42)
L'école phonologique de Leningrad: histoire et modernités, (2015, n°43)
Le malentendu dans tous ses états, (2016, n°44)
Nouvelles technologies et standards méthodologiques en linguistique, (2016, n°45)
Aleksandr Potebnja, langage, pensée, (2016, n°46)
Rozalija Šor (1894-1939) et son environnement académique et culturel, (2016, n°47)
Perspectives on English in Switzerland, (2016, n°48)
Cinquante nuances du temps et de l'espace dans les théories linguistiques, (2016, n°49)
Le palimpseste gotique de Bologne. Etudes philologiques et linguistiques, (2016, n°50)
Les communautés suisses de Crimée et de la mer Noire: Langues et traditions, (2017,n°51)
Historiographie & épistémologie des sciences du langage: du passé vers le présent, (2018, n°52)
Linguistique et philosophie du langage, (2018, n°53)
Investigating journalism practices (2018, n°54)
La communication digitale (2018, n°55)

Les Cahiers de l'ILSL peuvent être commandés à l'adresse suivante :
CLSL, Faculté des Lettres, Anthropole
CH-1015 LAUSANNE

Renseignements : http://www.unil.ch/clsl

Mélanges offerts en hommage à Marianne Kilani-Schoch

édités par
Aris XANTHOS et Christian SURCOUF

Cahiers de l'ILSL, n° 56, 2018

UNIL | Université de Lausanne

Les Cahiers de l'ILSL
(ISSN 1019-9446)
sont une publication du Centre de Linguistique et des
Sciences du Langage de l'Université de Lausanne (Suisse)

Centre de Linguistique et des Sciences du Langage
Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole
CH-1015 Lausanne

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 1-10

Introduction

Christian SURCOUF & Aris XANTHOS
Université de Lausanne

Compiler un recueil d'articles en hommage à Marianne Kilani-Schoch est un exercice qui relève à la fois de l'évidence et de la gageüre. Trouver suffisamment de contributions ne présente aucune difficulté : de nombreux collègues à Lausanne et ailleurs dans le monde ont collaboré avec Marianne et apprécié aussi bien ses qualités personnelles que ses compétences de chercheuse. Toutes les personnes que nous avons approchées ont répondu à notre appel avec enthousiasme[1], d'autres ont spontanément proposé leur contribution, et d'autres encore se seraient assurément jointes à la préparation de ce volume s'il nous avait été possible de l'étendre plus. En quoi consiste alors le défi qu'implique une telle entreprise? Outre le fait qu'il serait sans doute impossible de refléter l'étendue des recherches de Marianne en 330 pages et seize contributions, nous étions confrontés à une difficulté redoutable : comment saluer « discrètement » la carrière de la scientifique, collègue et amie qu'est Marianne sans heurter son incomparable humilité? Quadrature du cercle, face à laquelle il nous a fallu admettre notre impuissance, nous résignant avec bonheur à l'embarrasser une dernière fois – et tant pis Marianne pour ta modestie!

La principale consigne transmise aux contributrices et contributeurs de cet ouvrage était que leurs propositions devraient faire écho à des échanges scientifiques tenus avec Marianne, ou plus

---

1 Bien que certaines n'aient finalement pu y donner suite dans le temps restreint qui leur était imparti pour la rédaction de l'article.

généralement à ses intérêts de recherche, notamment tels qu'ils se donnent à voir au travers de sa page personnelle sur le site de l'Université de Lausanne[2]. Celle-ci nous révèle qu'un an après avoir reçu un prix de Faculté pour sa licence, Marianne publiait son premier article, intitulé *Problème sociolinguistique des pronoms d'allocution : « tu » et « vous » – Enquête à Lausanne* (Schoch 1978). Ce n'était là que le début d'une longue liste, qui à ce jour comprend une huitantaine d'articles et trois ouvrages. Le premier de ces livres, sa thèse, concerne les *Processus phonologiques, processus morphologiques et lapsus dans un corpus aphasique* (Kilani-Schoch 1982). Apparaissaient déjà des préoccupations d'ordre morphologique, que l'on retrouvera quelques années plus tard au premier plan dans son *Introduction à la morphologie naturelle* (Kilani-Schoch 1988). L'intérêt pour le paradigme de la linguistique naturelle conduira Marianne à rédiger son troisième ouvrage *Morphologie naturelle et flexion du verbe français* en collaboration avec Wolfgang Dressler (Kilani-Schoch & Dressler 2005), contributeur incontournable, que l'on retrouve également dans ce recueil. Comme en témoigne la diversité de ses publications, durant quatre décennies, Marianne a parcouru la langue et la linguistique sous de multiples facettes, même si la morphologie – notamment verbale – et l'acquisition constituent les deux piliers fondamentaux de sa recherche, dont une part importante est consacrée à l'analyse des corpus d'acquisition du français qu'elle a recueillis elle-même. Un coup d'œil au titre de ses articles nous fait voyager dans des horizons divers, allant de l'aphasie à l'interculturel (Kilani-Schoch 1992; 1997) en passant, pêlemêle, par des questionnements abordant les clitiques, les remplisseurs (ou « fillers » dans la terminologie anglo-saxonne), la métathèse en arabe, le nombre en français, la sémantique de la temporalité du passé simple, de l'imparfait et du passé composé, la politesse, etc. – autant de sujets touchant presque tous les domaines de la linguistique : phonologie, morphologie, sémantique, pragmatique, psycholinguistique, sociolinguistique. Les dernières publications recensées – mais d'autres sont assurément en

[2] http://www.unil.ch/sli/sli/mariannekilanischoch

voie de parution ou en gestation – portent sur les noms composés et leur acquisition (Dressler, Ketrez & Kilani-Schoch 2017). Signalons enfin que les très nombreuses collaborations internationales de Marianne l'ont amenée à non seulement aborder directement ou indirectement plusieurs langues (allemand, arabe, français, italien, latin, néerlandais, etc.) mais également à offrir – fait remarquable – des publications dans quatre langues, où en dehors du français et de l'anglais, l'allemand et même l'italien sont présents.

Venons-en maintenant à la présentation des contributions qui composent ce volume, dans un ordre qui reflète notre perception de leur cohérence et diversité thématique. Dans leur article *Sprechakte im elterlichen Input und die Rolle des sozioökonomischen Status der Familie* (p. 133), Katharina KORECKY-KRÖLL & Wolfgang U. DRESSLER se penchent sur le rôle prépondérant du statut socioéconomique des parents dans le processus d'acquisition de la langue, en se concentrant sur l'expression de quatre actes de langage particuliers dans la parole adressée aux enfants. Leur étude se base sur un corpus de 29 enfants viennois d'âge compris entre 2;11 et 4;11, dont 15 sont issus de familles d'un statut socioéconomique élevé et 14 d'un statut socioéconomique modeste. Dans la lignée des résultats de Hart & Risley (1995), DRESSLER & KORECKY-KRÖLL montrent que les parents relevant du premier statut pratiquent souvent un style de conversation plus stimulant et encourageant pour les enfants que les parents de statut socioéconomique plus bas. Forts de ces résultats, les auteurs évoquent les répercussions sociales qu'entrainent ces différences chez des enfants de cet âge, et invitent à réfléchir aux mesures politiques et économiques à mettre en œuvre pour remédier à de telles disparités sociales.

L'article *Acquisition of adjectives across languages and populations: What's wrong with them?* d'Elena TRIBUSHININA (p. 259) propose une synthèse des recherches récentes sur l'acquisition des adjectifs dans plusieurs langues et dans des cadres socioéconomiques différents. L'auteure rappelle que les adjectifs sont acquis plus tardivement que les noms et les verbes, que ce soit en L1, L2 et également dans le cas de troubles spécifiques du langage. Sur la base de données fournies par des études empiriques récentes sur la

question, TRIBUSHININA entreprend d'expliquer l'origine de ce retard. Elle relève ainsi que l'acquisition des adjectifs est d'autant plus difficile qu'ils sont peu fréquents dans la langue adressée à l'enfant, qu'ils présentent souvent un sémantisme abstrait, qu'ils dépendent du nom auquel ils se rapportent, et qu'ils présupposent de surcroit une théorie de l'esprit et un bon contrôle de l'attention.

Jolien FAES, Joris GILLIS et Steven GILLIS présentent quant à eux les résultats d'une étude portant sur *Le développement de la richesse flexionnelle d'enfants porteurs d'un implant cochléaire et d'enfants normo-entendants* (p. 79). En particulier, ils proposent une comparaison longitudinale (entre l'âge de 2 et 7 ans) de la diversité de la flexion verbale dans les productions d'enfants néerlandophones, telle que mesurée par l'indice « Mean Size of Paradigm ». Leurs résultats montrent que si la flexion des enfants porteurs d'implants cochléaires est moins élevée que celle des enfants normo-entendants jusqu'à l'âge de 4 ans, le retard se comble dès l'âge de 5 ans. Ces observations soulèvent la question de savoir si le décalage initial des enfants porteurs d'implants n'est lié qu'à leur difficulté d'accès au lexique mental ou également à leur difficulté à y stocker les informations en premier lieu.

Christian SURCOUF s'intéresse pour sa part à l'acquisition des substantifs. Dans son article intitulé *La nécessité de la perception d'objets concrets dans la construction du signe chez le bébé : quelques réflexions* (p. 235), il propose de réfléchir sur l'importance que pourrait revêtir l'objet concret dans la compréhension du fonctionnement du signe, entendu après Saussure comme l'association d'un signifiant et d'un signifié. En prenant la perception par les cinq sens comme point de départ (vision, audition, etc.) et en examinant les 32 configurations théoriques résultant de la stimulation ou non de chacun de ces cinq sens, l'auteur s'interroge sur la manière dont le bébé pourrait en venir à concevoir l'absence, et plus tard la possibilité de recourir à un signe pour renvoyer à un référent absent, possibilité qui constitue l'une des treize fonctions de la langue répertoriées par Hockett (1960).

Bien que restant dans la problématique de l'étude de l'acquisition, Aris XANTHOS l'approche dans sa dimension méthodologique

et quantitative. Il revient ainsi *Sur le rôle de la diversité lexicale dans la mesure de la diversité flexionnelle* (p. 311) en revisitant les résultats proposés dans Xanthos, Laaha, Gillis, Stephany, Aksu-Koç, Christofidou, Gagarina, Hrzica, Ketrez, Kilani-Schoch, Korecky-Kröll, Kovačević, Laalo, Palmovic, Pfeiler, Voeikova & Dressler (2011) pour déterminer dans plusieurs langues la relation entre la diversité flexionnelle dans le langage adressé à l'enfant et le développement de la flexion dans le langage enfantin (1;5–2;4). Il propose un raffinement de son modèle antérieur en tenant désormais compte non seulement les variations de taille des échantillons mais aussi leurs variations de diversité lexicale. Il conclut sur la base de ses résultats empiriques que la prise en compte des deux facteurs s'avère particulièrement importante pour l'analyse des corpus d'acquisition.

Yves Charles MORIN aborde quant à lui deux problématiques au cœur des préoccupations de Marianne puisqu'il examine la mise en place du système de morphologie verbale en se penchant sur *Le développement des formes analogiques de 3pl des enfants québécois au primaire* (p. 191). Ainsi réexamine-t-il un corpus d'usages sollicités expérimentalement durant une étude menée en 1973 auprès de 120 enfants québécois de cinq à onze ans. Il s'intéresse plus particulièrement aux bases incrémentées du type *ils jousent* [ʒuz] – pluriel de *il joue* [ʒu] –, dont le mécanisme de formation fait écho à certaines des hypothèses de la morphologie naturelle, proposées notamment par Kilani-Schoch & Dressler (2005). MORIN analyse ces formations singulières, les envisageant comme illustrations de la dynamique interne du système morphologique du français, et de la manière dont il se stabiliserait dans la grammaire mentale des locuteurs, permettant par ailleurs de mieux comprendre la relation entre la mise en place d'un tel système et sa transmission dans le temps.

Restant dans la lignée de l'appropriation de la langue, mais cette fois-ci sous l'angle de son apprentissage à l'âge adulte, l'article *« On » dans les genres académiques : comment pourrait-on envisager de l'enseigner?* (p. 115) de Thérèse JEANNERET se penche sur ce pronom versatile pour en proposer une description à des fins didactiques en français langue étrangère. Constatant les lacunes à ce

sujet dans les ouvrages spécialisés et les difficultés rencontrées par les étudiants allophones à cet égard, l'auteure analyse les usages des pronoms *je*, *nous* et *on* dans un article scientifique, et suggère de dissocier un *on* incluant énonciateur et lecteur, d'un *on* « doxique », excluant le lecteur, mais incluant d'autres personnes. Elle préconise alors de s'inspirer de cette approche explicative en invitant les étudiants à observer ces divers emplois de *on* dans les textes académiques afin d'en comprendre le fonctionnement.

Bien qu'il soit toujours question d'apprentissage des langues, nous changeons de thématique et d'approche avec Gilles MERMINOD, qui s'inspire de réflexions de Marianne (Kilani-Schoch 1997) pour examiner *La constitution d'une micro-culture de la réception en classe de langue. Contribution à une approche sociolinguistique du raconter* (p. 155). Sur la base de l'enregistrement vidéo d'un cours d'anglais langue étrangère dispensé à des étudiants francophones de niveau B2, l'auteur analyse les six premières minutes de cette séquence didactique durant laquelle, après avoir choisi une auditrice-type parmi les apprenants, l'enseignante relate une histoire et invite le reste de la classe à réfléchir sur ce que constituerait un « bon auditeur ». MERMINOD examine en détail les interactions entre participants, et rapporte la manière dont leur réflexion s'élabore au sein du groupe entre travail de co-construction et interventions de l'enseignante.

Toujours dans le cadre de l'analyse conversationnelle, et sur la base d'enregistrements vidéo de séances de travail collectif entre quatre étudiants de Master sans langue pouvant faire office de lingua franca, Jérôme JACQUIN s'interroge sur les *Dynamiques énonciatives, interactionnelles et multimodales de l'exclusion dans un groupe de travail multilingue* (p. 97). Ainsi l'auteur analyse-t-il l'alternance d'une langue à l'autre et le rôle qu'un tel changement peut jouer lors d'interactions verbales entre locuteurs inégaux face à la maitrise des langues utilisées. En intégrant la dimension multimodale dans les dynamiques interactionnelles et notamment la direction du regard, il montre que l'alternance entre plusieurs langues peut servir à exclure un ou plusieurs participants des processus décisionnels.

Dans la lignée de réflexions proposées par Marianne (Kilani-Schoch 1992, 131), Anne-Claude BERTHOUD se penche quant à elle sur *Les malentendus comme révélateurs et comme renforçateurs des activités métalangagières* (p. 31), et les envisage comme des « points de butée » révélant à la fois le fonctionnement implicite de la communication et les stratégies de réparation auxquelles ils donnent lieu. L'auteure voit dans la prise en compte des malentendus l'occasion de réinterroger les modes de communication et l'illusion de leur transparence, envisageant plus spécifiquement les échanges interculturels dans la mesure où ils mettent davantage en évidence les défis que soulève la communication avec autrui, que ce soit d'un point de vue culturel, linguistique ou disciplinaire. Les malentendus susciteraient ainsi le développement de compétences métalangagières, qu'il est possible d'entrevoir sur un continuum entre niveaux épilinguistique et métalinguistique, invitant dès lors à repenser la fonction et l'étendue du contrôle langagier, tant en termes d'usage que d'apprentissage.

Loin des préoccupations précédentes, s'inscrivant cette fois-ci dans une perspective de linguistique diachronique, Michiel DE VAAN examine *The indefinite quantifier* no sé cuantísimo *in Contemporary Spanish* (p. 61), et s'intéresse à la naissance de cette expression servant à évoquer une grande quantité indéfinie. L'auteur explique que *no sé cuánto* (« je ne sais pas combien ») aurait donné naissance à la tournure superlative *no sé cuantísimo* vers la fin du XIXe siècle à partir de la forme exclamative *cuánto* (« combien »), par analogie sur le rapport *tanto* (« tant ») – *tantísimo* (« tant et tant »), doublet déjà attesté dès le XVIIe siècle. DE VAAN présente de nombreux exemples issus de corpus et montre en quoi *no sé cuantísimo* s'est grammaticalisé, et peut désormais servir en espagnol contemporain à évoquer une grande quantité indéfinie, comme l'illustre par exemple l'énoncé « cuando me llegó tu texto a través de fcbk *no sé cuantísimas* veces seguidas lo leí ».

Toujours dans une optique diachronique, mais dans une région plus proche de nous, Rudolf WACHTER revient sur trois de ses « Lieblingsbeobachtungen » dans son article *Lebendige Sprachgeschichte:* sprengen*,* bringen*,* fragen *in den Deutschschweizer Dialekten* (p. 291).

L'auteur nous fait ainsi voyager dans l'espace germanophone et les arcanes de l'histoire de ces mots dialectaux, qu'il aborde dans leurs dimensions sémantique, morphologique et phonétique. En illustrant son propos d'exemples concrets, WACHTER montre la manière dont chaque dialecte mêle archaïsmes et innovations le différenciant de ses voisins, rappelant par là même que la distribution des différentes qualités vocaliques obéit à des principes qui trouvent leur explication dans les développements historiques.

Il est encore question de variation dans l'article de François BAVAUD, *Combien y a-t-il de variétés distinctes d'anglais?* (p. 11), qui aborde la thématique de la diversité linguistique – à laquelle les enseignements de Marianne ont traditionnellement fait la part belle. L'auteur en propose un traitement formel dont la particularité repose sur la prise en compte non seulement de la variété des types (de formes, dialectes, langues, etc.) considérés, mais aussi de leur similarité. Il en résulte un modèle perceptuel contrôlé par un paramètre jouant un rôle analogue à celui de la température dans les systèmes physiques, et dont l'une des valeurs extrêmes correspond à l'agrégation de tous les types en un unique percept, indépendamment de leurs caractéristiques propres, et l'autre à la stricte discrimination de tous les types, sans tenir aucun compte de ce qu'ils peuvent avoir en commun. BAVAUD illustre cette modélisation en l'appliquant aux variétés de l'anglais, telles que décrites par les recherches en typologie linguistique.

La variation est également indirectement abordée par Marie-Hélène CÔTÉ, qui nous fait traverser l'Atlantique pour examiner les *Glissantes et diphtongues en français laurentien*[3] (p. 41). Relevant que les glissantes [j w ɥ] posent à la phonologie segmentale le double problème de leur affiliation syllabique et de leur relation aux voyelles /i u y/ correspondantes, l'auteure revient sur la description de ces trois glissantes et leur distribution dans cette variété de français. Se démarquant des analyses classiques sur la question, CÔTÉ jette un éclairage nouveau sur leur nature en recourant aux

3 La variété parlée dans la quasi-totalité du Québec et dans des communautés francophones d'autres provinces à l'ouest.

données issues du français laurentien, au sein duquel elle identifie trois sources de glissantes : les glissantes consonantiques sous-jacentes /j w/, celles appartenant à des diphtongues ascendantes sous-jacentes /wa wɑ wɛ̃ ɥi/ et enfin celles résultant de la réduction phonétique de séquences voyelle fermée + voyelle.

Il est de nouveau question de Saussure, mais cette fois-ci dans la perspective de l'histoire des sciences et des réflexions sur la linguistique durant l'ère soviétique avec l'article *« Saussure le formaliste » dans les commentaires à la première édition russe du* Cours de linguistique générale *(1933)* de Katarina VELMEZOVA (p. 277). L'auteure revient sur les critiques de Šor et de Vvedenskij parues dans les années 30 à propos de l'édition russe de l'ouvrage posthume de Saussure (1916). Elle relève que, portés par les courants idéologiques de l'époque, les commentateurs en sont venus à reprocher à Saussure d'être « formaliste ». Ainsi offre-t-elle de nombreux exemples illustrant la manière dont la « linguistique soviétique d'avant-garde » et son cadre matérialiste pouvaient orienter les critiques et mener leurs auteurs à apprécier négativement l'œuvre du linguiste genevois.

Au terme de cette introduction, il nous reste à espérer que ces mélanges offerts à Marianne sauront susciter son intérêt comme ses propres travaux ont suscité le nôtre. Surtout, nous souhaitons que cet hommage témoigne de l'estime, la reconnaissance et l'amitié de celles et ceux qui ont eu l'opportunité de collaborer avec Marianne et la côtoyer à Lausanne, à Vienne et dans le reste du monde académique.

RÉFÉRENCES

Dressler Wolfgang U., Ketrez Fatma Nihan, Kilani-Schoch Marianne (éd.) (2017), Nominal Compound Acquisition*, Language Acquisition and Language Disorders (LALD) 61*, John Benjamins, 310 p.

Hart Betty & Risley Todd R. (1995), Meaningful differences in the everyday experience of young American children, Baltimore, Paul H. Brookes, 268 p.

Hockett Charles F. (1960), The origin of speech, *Scientific American 203-3*, 88-96.

Kilani-Schoch Marianne (1982), *Processus phonologiques, processus morphologiques et lapsus dans un corpus aphasique*, Berne, Peter Lang, 568 p.

Kilani-Schoch, Marianne (1988), *Introduction à la morphologie naturelle*, Berne, Peter Lang, 252 p.

Kilani-Schoch Marianne (1992), *Il fait beau aujourd'hui*. Contribution à l'approche linguistique des malentendus interculturels, *Cahiers de l'ILSL 2*, 127-151.

Kilani-Schoch Marianne (1997), La communication interculturelle : malentendus linguistiques et malentendus théoriques, *Bulletin suisse de linguistique appliquée 65*, 83-101.

Kilani-Schoch Marianne & Dressler Wolfgang U. (2005), *Morphologie naturelle et flexion du verbe français*, Tübingen, Gunter Narr, 243 p.

Saussure (de) Ferdinand (1916/1994), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 520 p.

Schoch Marianne (1978), Problème sociolinguistique des pronoms d'allocution: « tu » et « vous » – Enquête à Lausanne, *La Linguistique 14*, 55-73.

Xanthos Aris, Laaha, Sabine, Gillis Steven, Stephany Ursula, Aksu-Koç Ayhan, Christofidou Anastasia, Gagarina Natalia, Hrzica Gordana, Ketrez Fatma Nihan, Kilani-Schoch Marianne, Korecky-Kröll Katharina, Kovačević Melita, Laalo Klaus, Palmović Marijan, Pfeiler Barbara, Voeikova Maria D. & Dressler Wolfgang U. (2011), On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection, *First Language 31(4)*, 461-479.

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 11-30

Combien y a-t-il de variétés distinctes d'anglais?

François BAVAUD
Université de Lausanne

« La réponse … est 42 »

Douglas Adams
The Hitchhiker's Guide to the Galaxy

1. PROLOGUE : LE PLUS BEL ENDROIT SUR TERRE

Davantage que son cadre merveilleux, entre Chamberonne, Sorge et Léman, où conversent en hexamètres dactyliques verts damoiseaux, gris érudits et Roux du Valais, davantage encore que la fulgurance de ses chercheuses, l'éminence de ses enseignantes, la clairvoyance de ses étudiantes, c'est avant tout la *variété de ses études* et la *diversité de ses recherches* qui confèrent à notre Faculté son éclat à nul autre pareil.

J'ai beau m'en moquer gentiment, j'y souscris pleinement : la *liberté* de l'étudiant et du chercheur, l'*égalité* de considération de tous envers tous, la *fraternité* de ses membres unis dans la défense du grec ancien, de l'être de l'étant, de la déconstruction, ou de l'informatique et des méthodes mathématiques pour les sciences humaines[1], tout ceci fait de cet endroit le plus beau lieu du monde, l'Académie rêvée, le Lycée absolu, le Thélème zénithal.

---

[1] ou pas

La variété des études de propédeutique y est de 13'300 [2]. La diversité de ses recherches est infinie : on peut par exemple vouloir mesurer la diversité[3], ou recenser la diversité des mesures de diversité, ou étudier la diversité des recensions de la diversité des mesures de diversité, etc.

J'adore cette République des Lettres qui permet ce type de questionnement récursif. Et Marianne, sa figure tutélaire. Et aussi les notes de bas de page[4].

2. Notions et mesures de diversité

Au fur et à mesure que se déploie la parole ou que s'écrit le texte, certaines formes se répètent. Le nombre de *types* (formes) distinctes est inférieur à celui des *tokens* (occurrences), et la quantification de ces questions (typiquement : y a-t-il une « famille universelle » de fonctions décrivant la décroissance du rapport types/tokens en fonction du nombre de tokens) a occupé d'éminents linguistes quantitativistes depuis au moins un siècle, produisant de remarquables résultats ci et là. A l'aune des espoirs initiaux et du travail investi, le bilan global actuel reste toutefois questionnable; en particulier, la « famille universelle » se fait toujours attendre…

Les mêmes intérêts, ressources et difficultés se retrouvent en *écologie*, comme a pu le souligner par exemple Jarvis (2013) : au fur et à mesure d'une promenade maraîchère se dévoilent des variétés de salade : romaine, roquette, frisée, scarole, rampon, doucette, mâche, et autres *espèces inconnues* qu'une exploration plus poussée pourra peut-être révéler. A quoi doit s'attendre notre promeneuse? Comment va-t-elle mesurer la biodiversité? Une parcelle contenant

---

[2] Avec vingt branches internes et dix-sept branches externes non cumulables, l'étudiant·e de première année doit confronter $20 \cdot 19 \cdot 18 + 17 \cdot 20 \cdot 19 = 13'300$ choix possibles.

[3] C'est le sujet de ce travail.

[4] J'adorerais aussi, une fois dans mon existence, écrire[a]

[a] des notes de bas de page de notes de bas de page.

nonante plants de roquette et dix de scarole est-elle plus diverse qu'une parcelle contenant vingt plants de roquette, vingt de scarole et vingt de rampon – ou bien pas?

2.1. Fréquences et similarités entre types

Vouloir comparer au moyen d'un seul indicateur deux instances différant à la fois par leur taille (le nombre de tokens) et par la distribution relative des types observés (la proportion de tokens associés à chaque type) est mission presque impossible : deux indicateurs sont requis pour quantifier ces deux aspects distincts[5]. Seule la caractérisation en terme de *profil relatif* est abordée ici, sans tenir compte de l'étendue de l'objet.

Concrètement, il s'agit de mesurer la diversité d'un phénomène possédant q types, dont le profil est donné par les proportions relatives notées $p = (p_1, \dots, p_q)$, avec $p_a \geq 0$ pour tout a, et $\sum_{a=1}^{q} p_a = 1$. Le nombre de catégories qui apparaissent effectivement, *i.e.* pour lesquelles $p_a > 0$, est une mesure évidente de la variété de l'objet, parfois simplement appelé *variété* tout court, et défini par $v(p) = \sum_{a=1}^{q} I\,(p_a > 0)$, où la fonction indicatrice $I(A)$ prend la valeur 1 si l'événement A est vrai, et 0 sinon. Par construction, $v(p) \leq q$ et la différence $q - v(p)$ constitue le nombre d'espèces encore inobservées ou *inconnues*, un thème fascinant en linguistique ou biologie, qui ne sera pas davantage développé ici. Cela étant, $v(p)$ souffre du défaut majeur de ne pas tenir compte des proportions en jeu : qu'un type de salade apparaisse une fois ou mille fois aura exactement le même effet, à savoir celui d'augmenter la valeur de $v(p)$ d'une unité.

Parmi les nombreuses mesures de variété proposées qui prennent en considération les proportions p, l'*entropie de Shannon*

$$\mathcal{H}(p) = -\sum_{a=1}^{q} p_a \ln p_a \qquad (1)$$

---

[5] même si de récents et notables progrès ont permis de mieux comparer les variétés entre échantillons de taille différentes (voir par exemple Xanthos & Gillis 2010, ou Xanthos dans ce volume).

est incontestablement la meilleure d'un point de vue mathématico-formel (justifier cela demanderait plusieurs pages d'exposition en Théorie de l'Information, dont (1) constitue la première pierre). D'intéressantes considérations additionnelles ont pu suggérer que, au sein de problématiques bien spécifiques (« loi » de Zipf, allométrie, « power laws », systèmes « non-extensifs », fractales) il pourrait être avantageux de généraliser (1) à des familles permettant de sur- ou de sous-pondérer les proportions grandes ou petites, comme dans les familles d'entropie de *Rényi* ou de *Tsallis*, dont $\mathcal{H}(p)$ et $v(p)$ sont des cas particuliers.

Cette contribution concerne une autre généralisation de (1), appelée « entropie effective », et *motivée par le fait que les q catégories en jeu ne sont en général pas entièrement distinctes* : scarole et frisée sont proches, parfois confondues. Rampon, doucette et mâche sont identiques - la dénomination varie simplement selon les aires linguistiques. Ces *similarités* doivent, à l'évidence, diminuer la valeur de la mesure canonique (1) de variété – mais de combien? Voilà tout l'enjeu.

2.2. Un peu de formalisme

La nouvelle mesure de variété proposée, l'*entropie effective* E définie en (2) (p. 13), peut s'appliquer à toute situation impliquant q types, de poids relatifs $p_a > 0$ avec $\sum_{a=1}^{q} p_a = 1$, mesurant la fréquence ou l'importance relative de chaque type. Il faut également disposer d'une quantification des différences entre types sous la forme d'une matrice $q \times q$ de dissimilarité $D = (d_{ab})$ supposée *propre*, c'est-à-dire satisfaisant à :

$$d_{ab} = d_{ba} \qquad d_{aa} = 0 \qquad d_{ab} > 0 \quad \text{si } a \neq b.$$

L'idée qui sous-tend la définition de l'entropie effective est que, si les types ou catégories a et b sont suffisamment proches ou peu

fréquents, ils pourront être confondus[6], tandis qu'ils seront distingués s'ils sont suffisamment distincts ou fréquents, contribuant ainsi à accroître la diversité du phénomène étudié. Plus précisément, on peut concevoir les q types comme autant de *stimuli*, lesquels seront identifiés, classifiés sous la forme de *percepts* étiquetés selon les mêmes q types, selon un schéma d'attribution décrit par la *matrice* $q \times q$ *de confusion normalisée* $Z = (z_{ab})$, décrivant la probabilité que le stimulus a soit perçu comme b. Par construction, $z_{ab} \geq 0$, et $\sum_{b=1}^{q} z_{ab} = 1$. Aussi, la probabilité ou poids relatif du percept b s'obtient comme $r_b = \sum_a p_a\, z_{ab}$, et satisfait à $r_b \geq 0$ et $\sum_b r_b = 1$.

L'ensemble de tous les schémas d'attribution possibles sera dénoté par $\mathcal{Z}$, au sein duquel figurera l'*identification parfaite* ($z_{ab} = 1$ si $a = b$, et $z_{ab} = 0$ si $a \neq b$, qui est la matrice identité) décrivant l'identification sans faute de chaque stimulus au bon percept, ainsi que l'*identification aléatoire* qui détermine le percept indépendamment du stimulus ($z_{ab} = r_b \geq 0$ avec $\sum_b r_b = 1$).

L'identification parfaite se trouve minimiser la *distorsion* donnée par $U[Z] = \sum_{a,b} p_a\, z_{ab} d_{ab}$, qui mesure l'erreur moyenne totale dans la reconnaissance des stimuli.

L'autre ingrédient de base est l'*information mutuelle* $K[Z] = \sum_{a,b} p_a\, z_{ab} \ln\,(z_{ab}/r_b)$ de Shannon. L'information mutuelle $K[Z]$ (dont le *chi-carré* des cours de statistique constitue l'approximation quadratique) mesure la dépendance entre le stimulus et le percept, et son minimum de zéro est précisément atteint pour l'identification parfaite décrite ci-dessus.

Un compromis entre la situation de perception parfaite (minimisation de $U[Z]$) et la situation de bruit intégral ruinant toute possibilité de discrimination entre stimuli (minimisation de $K[Z]$) est fourni par la minimisation de l'*énergie libre* $F[Z]$, dont le minimum E constitue justement cette nouvelle mesure de variété, l'*entropie effective*. Formellement,

---

6 Un exemple entre mille : Gynura Procumbens, rare dans nos contrées, peut être facilement pris pour un épinard, auquel il ressemble.

$$F[Z] = \beta U[Z] + K[Z] \qquad E = \min_{Z \in \mathcal{Z}} F[Z] \qquad (2)$$

où $\beta > 0$ est un paramètre libre, bien connu des thermodynamiciens et physiciens statisticiens sous le nom de *température inverse*, lequel joue le rôle d'arbitre du compromis en question. La température $1/\beta$ contrôle ici l'imperfection du système perceptif : plus elle est grande, plus importante sera la distorsion.

La minimisation de (2) débouche sur une équation non-linéaire pour l'identification optimale Z, à savoir :

$$z_{ab} = \frac{r_b[Z]\, s_{ab}}{\sum_{c=1}^{q} r_c[Z]\, s_{ac}} \qquad (3)$$

où $s_{ab} = \exp\,(-\beta\, d_{ab})$ et $r_b[Z] = \sum_a p_a\, z_{ab}$ est le poids du percept. L'équation (3) possède une solution unique, qui peut être obtenue de façon itérative, en définissant le nouveau Z comme membre de gauche de la première identité, dont le membre de droite est calculé à partir de l'ancien Z, jusqu'à convergence, à partir d'une identification Z initiale quelconque. La matrice $q \times q$ de composantes $S = (s_{ab})$ définies plus haut est une matrice de *similarité entre types*, satisfaisant à :

$$s_{ab} = s_{ba} \qquad s_{aa} = 1 \qquad 0 \leq s_{ab} < 1 \quad \text{si } a \neq b.$$

L'analyse du problème (2) et de l'algorithme itératif issu de (3) permet de démontrer l'existence de deux températures inverses critiques β_H et β_L, telles que $0 < \beta_H < \beta_L < \infty$, pour lesquelles :

— tous les stimuli en jeu sont reconnus, du moins partiellement (*i.e.* $r_b > 0$ pour tout b), dans le *régime de basse température* $\beta > \beta_L$

— tous les stimuli sont attribués au même *percept prototypique* $b^\star$, solution (qu'on admettra unique; c'est le cas générique) de $b^\star = \arg\min_b \sum_a p_a\, d_{ab}$, dans le *régime de haute température* $\beta < \beta_H$; en particulier, $b^\star$ est le type le plus proche du centre de gravité de la configuration (p, D)

lorsque D est le carré d'une distance euclidienne, comme en Analyse classique de Données

— le *régime tempéré* $\beta_H \leq \beta \leq \beta_L$ contient, à mesure que la température augmente (et que la température inverse β diminue) une série de $q-1$ *transitions de phase*, passant de q types identifiés pour $\beta = \beta_L$ à un seul type identifié pour $\beta = \beta_H$, avec extinction cumulée des types, à commencer par les « moins résistants » – parce que trop rares, trop excentrés dans la configuration (p, D), ou trop proches d'un type plus résistant; la recherche d'un critère analytique unique est en cours

— naturellement, l'entropie effective $E(\beta)$ croît avec β, avec $\lim_{\beta\to 0} E(\beta) = 0$ (un seul type perçu : « la nuit, tous les chats sont gris »), et $\lim_{\beta\to\infty} E(\beta) = \mathcal{H}$: on retrouve l'entropie classique de Shannon dans le cas particulier de types entièrement distincts. De façon moins attendue,

$$E(\beta) \leq R(\beta)$$

où $R(\beta) = -\sum_{a=1}^{q} p_a \ln\ b_a\,(\beta)$ et $b_a(\beta) = \sum_{b=1}^{q} s_{ab}\ p_b$.

La *diversité réduite* R, plus facile à calculer que E (pas besoin d'itérations), est moins satisfaisante d'un point de vue formel (indépendance et décomposition « intra+inter », sans pouvoir développer davantage ici). La quantité $b_a(\beta)$, qui mesure la similarité attendue entre un individu de type a et un autre individu tiré au hasard (Leinster & Cobbold 2012) est appelée « banalité » dans la littérature écologique (Marcon 2015). Elle va de $\lim_{\beta\to 0} b_a(\beta) = 1$ (types confondus dans un seul prototype) à $\lim_{\beta\to\infty} b_a(\beta) = p_a$ (types entièrement distincts).

2.3. Isomorphisme avec le transport optimal

La lectrice versée en recherche opérationnelle n'aura pas manqué de relever l'identité entre la distorsion $U[Z]$ et *l'énergie de transport*, mesurant la distance physique totale de déplacement des q types,

depuis leur origine a vers des destinations b fixes mais librement choisies ici. Lorsque les capacités des destinations $r_b = \sum_a p_a z_{ab}$ sont fixées, le problème de la minimisation de $U[Z]$, dit du *transport optimal*, et auquel les noms de Monge, Kantorovitch, Villani et bien d'autres sont associés, devient nettement plus difficile. Le problème dit *relaxé* (2), incorporant l'entropie mutuelle et favorisant les trajets entre origines et destinations distinctes, est paradoxalement plus simple à résoudre, et permet de modéliser les *flux* décrivant les mouvements des unités (marchandises, personnes, information), tels que les transports internationaux, les migrations humaines ou l'attribution des écoliers lausannois à leur établissement scolaire (Emmanouilidis, Guex & Bavaud 2016).

3. Variétés morpho-syntactiques de l'anglais

3.1. Les données du projet eWAVE

Le projet *eWAVE* (*The Electronic World Atlas of Varieties of English*) (Kortmann & Lunkenheimer 2013) contient une base de données de $p = 235$ caractéristiques morpho-syntaxiques[7] de $q = 76$ variétés d'anglais, décrites dans Schneider et Kortmann (2004). Chaque caractéristique y est catégorisée comme « A = obligatoire ou omniprésente », « B = ni très rare, ni omniprésente », « C = très rare », « D = absence attestée », « X = caractéristique non pertinente pour des raisons structurelles » ou enfin comme « ? = pas d'information ». Ces catégories sont ensuite converties en scores d'apparition selon la proposition (au caractère heuristique et un peu arbitraire assumé) du projet eWAVE, à savoir comme $A \to 1$, $B \to 0{,}6$, $C \to 0{,}3$ et $D \to 0$. Quant à X et ?, ils ont été remplacés ici, pour chaque caractéristique, par la moyenne des valeurs A, B, C et D apparaissant dans ladite caractéristique.

---

[7] telles que « *No gender distinction in third person singular* », « Ain't *as the negated form of* have », « *Deletion of* to *before infinitives* », etc.

Figure 1 : Gauche : relation logarithmique rang-taille ou « loi » de Zipf; la droite en pointillé est la droite de régression uniforme du logarithme de la taille par celui du rang (pente = –2,8), et la droite en continu celle de la même régression, mais pondérée par la taille (pente = –1,2). Droite : « graphe des éboulis » donnant les valeurs propres de la matrice des corrélations $r_{kl} = corr(x_k, x_l)$ *entre les 235 caractéristiques : 4 facteurs expriment 55 % de la variabilité de ces dernières; voir aussi la figure 3 (p. 22, droite, haut).*

En résumé, on obtient une matrice $X = (x_{ak})$, de taille 76×235, donnant pour chaque variété a le score d'apparition $x_{ak} \in [0,1]$ de chaque caractéristique k, à partir de laquelle les dissimilarités d_{ab} seront construites dans la section suivante.

Une estimation du nombre de locuteurs de chacune des variétés, permettant d'en calculer les fréquences ou proportions p_a, m'a été communiquée durant l'été 2017 par Bernd Kortmann, de l'Englisches Seminar de l'Université de Fribourg-en-Brisgau, ce dont je lui suis très reconnaissant. Ni la fréquence du *Earlier African-American Vernacular English* (disparu de nos jours) ni celle du *Butler English* (son existence en tant que variété suffisamment homogène, distincte d'un simple anglais rudimentaire, est sujette à caution), n'ont pu être estimées. La relation « rang-taille » des effectifs des $q = 74$ variétés restantes, totalisant 780 millions de locuteurs, est représentée en

figure 1. Les variétés les plus fréquentes sont le *Colloquial American English*, suivi de l'*Indian English* et du *Nigerian Pidgin*.

3.2. La construction des dissimilarités entre variétés

La matrice $q \times p = 74 \times 235$ des profils numériques $X = (x_{ak})$ des variétés permet de calculer des mesures de dissimilarité entre ces dernières – une opération à la fois standard et cruciale en Analyse de Données. Trois mesures sont considérées, à savoir :

— dissimilarité brute ou de covariance

$$d_{ab}^{\mathrm{cov}} = \sum_{k=1}^{p} (x_{ak} - x_{bk})^2$$

— dissimilarité standardisée ou de corrélation

$$d_{ab}^{\mathrm{corr}} = \sum_{k=1}^{p} \frac{(x_{ak} - x_{bk})^2}{\sigma_{kk}}$$

— dissimilarité de Mahalanobis

$$d_{ab}^{\mathrm{Maha}} = \sum_{k,l=1}^{p} (x_{ak} - x_{bk})\sigma^{kl}(x_{al} - x_{bl})$$

où $\Sigma = (\sigma_{kl})$, définie par $\Sigma = (X^c)'\Pi X^c$ [8] est la matrice de covariance pondérée entre les caractéristiques des variétés. Aussi, $\Sigma^+ = \left(\sigma^{kl}\right)$ est l'*inverse généralisé* de Moore-Penrose de la matrice Σ, laquelle n'est pas inversible ici, au vu de $q < p$.

On considère de plus une quatrième dissimilarité, la *dissimilarité du maximum* $D^{\max} = (d_{ab}^{\max})$ apparaissant dans la classification hiérarchique ascendante avec saut maximum (fig. 2), à partir des dissimilarités standardisées D^{corr}. Par définition, $d_{ab}^{\max}$ est la hauteur,

[8] $\Pi = \mathrm{diag}(f)$ est la matrice diagonale des poids des variétés, $X^c = HX$ la matrice des scores centrés et $H = I - \mathbf{1}f'$ la matrice de centration.

telle que lue sur le dendrogramme, à laquelle les variétés a et b sont agrégées[9].

Figure 2 : Dendrogramme résultant de la classification hiérarchique ascendante des 72 variétés d'anglais[10], avec saut maximum, à partir des dissimilarités standardisées.

On a que $\max_{ab} d_{ab}^{\max} = \max_{ab} d_{ab}^{\text{corr}} = 73{,}4$ comme il se doit. Les premières variétés à être fusionnées dans le dendrogramme sont le *Colloquial American English* et le *Chicano English*. Les deux dernières variétés à rejoindre le reste de l'amas sont le *Vincentian Creole*

---

9 Elle s'obtient à l'aide des fonctions `hclust()` et `cophenetic()` de R.

10 La liste des abréviations se trouve sur http://ewave-atlas.org.

(dans les Caraïbes) et le *Norfolk Island* ou *Pitcairn English* (un pidgin du Pacifique), en bas du dendrogramme.

Figure 3 : *Configuration* (p, D) *sur les deux premières dimensions déterminées par MDS, et proportion d'inertie* Δ *expliquée. Les représentations de* D^{cov} *(gauche, haut) et* D^{corr} *(droite, haut) sont usuelles, et les autres le sont beaucoup moins :* D^{Maha} *(gauche, bas) génère une configuration sphérique des données, où chaque dimension exprime une même proportion de* $1/(q-1) = 1{,}4\,\%$ *d'inertie (configuration incompressible). Les alignements observés dans le MDS de* $D^{\max}$ *(droite, bas) sont une surprise, et pourraient être dus à la nature ultramétrique de* $D^{\max}$ *– une conjecture excitante à vérifier.*

Chacune de ces quatre dissimilarités D est le carré d'une distance euclidienne, pour laquelle s'applique le multidimensional scaling (MDS) classique pondéré (p. ex. Bavaud 2011), consistant à représenter au mieux l'*inertie* $\Delta = 1/2 \sum_{ab} p_a\, p_b d_{ab}$ de la configuration (p, D) dans un espace de basse dimension (fig. 3).

3.3. Transitions de phase et entropie effective

Comme décrit dans la section 2.2, au fur et à mesure que l'on augmente β (*i.e.* que l'on *refroidit* un système perceptif dont on *augmente* ainsi le pouvoir de discrimination), on passe d'une seule variété d'anglais identifiée dans le régime de haute température à q variétés d'anglais identifiées dans le régime de basse température, en passant par une série de transitions de phases *discontinues* consistant chacune en l'émergence d'une nouvelle variété, grâce à l'amélioration de la finesse perceptive (figures 4, p. 24, et 5, p. 25).

Dans le régime de haute température, un seul percept subsiste, lequel peut à ce titre prétendre au statut de « prototype de variété d'anglais ». Géométriquement, c'est simplement le type le plus proche du centre de gravité de la configuration (p, D), et il se trouve être le *Chicano English* pour les dissimilarités brutes et standardisées, et le *Colloquial American English* pour les dissimilarités de Mahalanobis et du maximum.

A l'autre extrémité, la transition de basse température consiste en la disparition du premier percept, une possibilité particulièrement menaçante pour les variétés rares, excentrées ou proches d'une variété plus fréquente. On s'attend à ce que les poids perceptifs $r_b(\beta)$ des variétés (prototype excepté) croissent en général en fonction de β, mais il est déjà apparent que cette dynamique n'est pas triviale au vu de son comportement non monotone (fig. 5, p. 25, gauche, bas). Cela étant, et comme le veut la théorie, l'entropie effective $E(\beta)$ est continue et croissante (fig. 6, p. 26). Elle semble aussi fort bien approximée ici par la diversité réduite R. Est-ce toujours, nécessairement, le cas? La question reste ouverte, de même que bien d'autres à propos de ce modèle perceptif (section 2.2), qui, à l'instar d'un

Sudoku bien adapté au niveau du joueur, est suffisamment simple pour espérer progresser, et suffisamment difficile pour nous occuper un bon moment.

Figure 4 : *Augmentation du nombre $v_{\mathrm{eff}} = \sum_{b=1}^{q} I\,(r_b > 0)$ de variétés d'anglais identifiées, en fonction de l'augmentation de la température inverse relative $\beta_{\mathrm{rel}} = \beta\Delta$, où Δ est l'inertie de la configuration, pour les quatre dissimilarités correspondant à la figure 3 (p. 22). La définition précédente rend β_{rel} invariant par rapport à l'unité de mesure de D.*

Figure 5 : Evolution du poids des percepts pour quelques variétés d'anglais, pour la dissimilarité standardisée D^{corr}. La transition de basse température β_L caractérise la première disparition, celle de la variété la plus « fragile » dans la configuration (p, D^{corr}), à savoir le Rural African American Vernacular English *(gauche, haut). En augmentant la température (*i.e. *en diminuant la température inverse), d'autres variétés disparaissent à leur tour. Le poids des percepts p_b, égal à leur poids réel f_b à très basse température, décroît en gros avec la température (droite, haut), mais pas toujours de façon monotone (gauche, bas) où un rebond peut être observé. A haute température, une seule variété subsiste, à savoir le* Chicano English *(droite, bas).*

Figure 6 : Entropie effective E (trait continu), diversité réduite R (en traitillé) et entropie $\mathcal{H}$ (en pointillé), pour les quatre dissimilarités correspondant à la figure 3.

4. Discussion

Alors, combien y a-t-il de variétés distinctes d'anglais? Tout dépend de la faculté de discernement (au sens premier) du sujet-chercheur, ou de la sensibilité de l'appareil-machine si la question est déléguée. En utilisant des dissimilarités standardisées, et avec $\beta_{\mathrm{rel}} = 2{,}3$, la

réponse sera 42 comme dans le roman de Douglas Adams, mais elle sera 3 pour $\beta_{\mathrm{rel}} = 0{,}8$ ou encore 74 pour $\beta_{\mathrm{rel}} \geq 15{,}3$.

Certes, dans la meilleure (et la pire, ajouteront les chagrins) tradition académique, on a transformé une question simple (combien de variétés? combien de groupes? combien de dimensions dans une analyse factorielle? etc.) en une nouvelle question plus compliquée mais plus générale aussi, à savoir celle de la détermination du compromis optimal entre les idéaux opposés que sont la conservation de toute l'information et le souhait de la simplifier. Et dont le point d'équilibre dépend des usages et du public visés : on se contentera peut-être, pour le grand public, des trois ou quatre variétés les plus prototypiques, en réservant la description complète aux seuls spécialistes[11].

La problématique, vieille comme la science, mais dont la Théorie de l'Information a semble-t-il véritablement permis l'essor conceptuel et computationnel, est celle de la *compression avec perte*. Pour revenir au sujet, la transformation a permis :

— de caractériser le compromis au moyen d'un seul paramètre (la température ou son inverse) et de l'ancrer dans un formalisme familier : mécanique statistique, recherche opérationnelle, matrices de confusion

— de faire évoluer un problème immédiat (comment quantifier la réduction de diversité consécutive à la similarité possible entre types?) en la modélisation d'un possible mécanisme perceptif, formellement cohérent

— de tester, dans de futurs travaux, de l'adéquation (ou non) des prédictions de ce formalisme (par ex. quels percepts

---

11 Dans la présente étude, c'est la qualité du système perceptif, ou, ce qui revient au même, le souhait de donner une description plus ou moins simplifiée qui détermine la valeur de β_{rel}, et, partant, de toutes les mesures de diversité associées. D'autres applications possibles sont basées directement sur la matrice des similarités S, dont la donnée fixe *de facto* la valeur de β_{rel}.

sont attendus, avec quelles fréquences?) avec les données, telles qu'exprimées par les matrices de confusion, dont le caractère *quasi-symétrique*, tel que noté par Takane (1987), est également vérifié dans le formalisme proposé ici

— de revisiter et questionner la notion même de catégorisation « intuitive », omniprésente au début de toute enquête et récolte de données (linguistique ou non), consistant à regrouper d'emblée, par exemple, tous les locuteurs du *Scottish English* en un seul groupe, sur la base de leur *similarité* attestée ou postulée.

Naturellement, un travail *vraiment* fondamental devrait, dans une visée idéale, et totalement hors de portée, porter sur les $q = 780$ millions de locuteurs anglophones et leurs similarités mutuelles, plutôt que sur les $q = 74$ variétés étudiées ici.

Réalisons néanmoins cette *Erwärmung Gendankenexperiment* : à basse température, chacun des locuteurs, de même poids, et aux caractéristiques supposément uniques, est perçu individuellement. Une fois atteinte la température critique basse, les locuteurs disparaissent progressivement par assimilation à leurs voisins, jusqu'à ne compter plus qu'un représentant à partir de la température critique haute. Ce représentant unique est le locuteur anglophone *prototypique*, dont les caractéristiques se rapprochent le plus des caractéristiques moyennes de l'ensemble des locuteurs, pour une dissimilarité donnée.

Le recours à la notion de *prototype* est fréquent dans le raisonnement intuitif, et il est en soi intéressant de disposer ici d'un formalisme permettant de quantifier la dynamique de ce concept, pratiquement absent de l'Analyse des Données classique. Cette dernière lui préfère nettement la notion de *groupe* (cluster), formé par l'agrégation successive des individus, jusqu'à ne former qu'un seul groupe comme dans le sommet du dendrogramme de la figure 2 (p. 21). Le plus illustre des algorithmes de constitution de groupes est certainement le *soft K-means* ou *modèle de mélange*, où les données

que constituent la configuration (p, D) sont modélisées par un mélange de m gaussiennes isotropes, aux moyennes ajustables, et aux variances identiques, précisément données par la température $1/\beta$. Au fur et à mesure que l'on augmente la température, la dispersion des groupes augmente et ces derniers fusionnent, à la manière de gouttes d'eau, jusqu'à ne former plus qu'un seul groupe, si accommodant par son étendue qu'il finit par « expliquer » entièrement les données observées.

A cette approche classique correspond également une mesure de diversité (le négatif du « logarithme de vraisemblance »), quantifiant la difficulté à « expliquer » la configuration par un mélange gaussien (compression avec perte, de nouveau), décroissante avec la température, et à laquelle l'entropie effective E peut être directement comparée; mais ceci est une autre histoire et matière à nouvelle recherche, on en a déjà trop dit ici.

Ou presque : la différence entre l'approche développée ici et l'approche classique en Analyse des Données tient finalement aux contraintes de localisation des percepts, tenus de *coïncider avec les positions des stimuli* dans le premier cas, et *libres* dans le second. C'est en cours d'achèvement de cet article que cette question, rétrospectivement centrale, a progressivement émergé et a été finalement résolue, grâce aux bonnes conditions matérielles, intellectuelles et humaines dans lesquelles ce travail a pu être mené; merci à beaucoup de monde, et en premier lieu à Aris et à Marianne, pour cette belle opportunité.

Références

Bavaud François (2011), On the Schoenberg transformations in data analysis : Theory and illustrations, *Journal of Classification, 28(3)*, 297-314.

Emmanouilidis Théophile, Guex Guillaume & Bavaud François (2016), The transformed optimal transportation problem : sensitivity and segregation of the children-to-school constrained assignment in Lausanne, In *Proceedings of Spatial Accuracy 2016,* 333-340.

Jarvis Scott (2013), Capturing the diversity in lexical diversity, *Language Learning, 63(s1)*, 87-106.

Kortmann Bernd & Lunkenheimer Kerstin (2013), *The electronic world atlas of varieties of English*, Leipzig, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.

Leinster Tom & Cobbold Cristina A. (2012), Measuring diversity : the importance of species similarity, *Ecology, 93(3)*, 477-489.

Marcon Eric (2015), *Mesures de la biodiversité*, thèse de doctorat, AgroParisTech.

Schneider Edgar W. & Kortmann Bernd (2004), *A handbook of varieties of English : A multimedia reference tool (vol. 1)*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Takane Yoshio (1987), Analysis of contingency tables by ideal point discriminant analysis, *Psychometrika, 52(4)*, 493-513.

Xanthos Aris & Gillis Steven. (2010), Quantifying the development of inflectional diversity, *First Language, 30(2)*, 175-198.

Xanthos Aris (2018), Sur le rôle de la diversité lexicale dans la mesure de la diversité flexionnelle, *Cahiers de l'ILSL 56*, *311-331.*

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 31-40

Les malentendus comme révélateurs et comme renforçateurs des activités métalangagières

Anne-Claude BERTHOUD
Université de Lausanne

Dans ce texte, nous tenterons de montrer en quoi les malentendus se posent comme des « points de butée » qui servent tout à la fois de révélateurs de fonctionnements implicites de la communication et de renforçateurs pour la mise en œuvre de stratégies communicatives réparatrices. Ils nous engagent aussi bien à réinterroger nos propres modes de communication qu'à développer nos compétences métalangagières, des compétences qui seront ici envisagées sur un continuum entre niveau épilinguistique et niveau métalinguistique et à leur « mise en abîme ». Les malentendus sont ainsi les déclencheurs d'une réflexion sur la réflexivité nous conduisant à repenser la fonction et l'envergure du contrôle langagier, aussi bien en termes d'usage qu'en termes d'apprentissage.

> *« Les recherches, toujours plus nombreuses, visant à mettre à jour les variations dans les systèmes conversationnels et les malentendus qui en résultent trouvent donc naturellement une application : elles permettent une mise à distance et une prise de conscience de fonctionnements conversationnels automatiques et, ce faisant, peuvent contribuer à réduire certains clivages interculturels, et à introduire une plus grande flexibilité communicative » (Kilani-Schoch 1992, 131).*

INTRODUCTION

Les recherches de Marianne Kilani sur les malentendus interculturels nous ont tout particulièrement intéressée, en ce qu'ils annoncent et convoquent des pistes de réflexion qui se sont montrées très productives, que ce soit en termes de traitement de l'altérité, de la prise de conscience métalinguistique ou plus généralement d'une science inscrite dans la diversité des cultures et des savoirs. Et c'est tout naturellement à ces regards croisés que nous allons consacrer ici nos réflexions.

Le malentendu se pose comme un nœud de résistance, comme un point de butée qu'il s'agit de dépasser. Un point de butée qui sert tout à la fois de révélateur de fonctionnements implicites de la communication et de renforçateur pour la mise en œuvre de stratégies communicatives réparatrices.

Pour résoudre ou « réparer » des malentendus, les sujets recourent à toute une panoplie de stratégies métadiscursives : des paraphrases, des reformulations, des reprises, qui sont autant de traces de la compétence métadiscursive. Pour Robert Vion (1986), cité dans Berthoud (2016), la compétence métadiscursive permet au locuteur, en se situant dans le circuit du dire et de l'échange, de pouvoir adapter sa parole à autrui, tout en utilisant des formes de codage plus ou moins différenciées : la paraphrase, la reformulation, l'explicitation, la glose, la définition. Ces stratégies relèvent de cette compétence métadiscursive qui permet la gestion de l'échange linguistique et de l'interaction.

L'essentiel dans la communication émerge plus des lieux de divergence que des points de convergence, des désaccords que des accords, des points de butée que des passages « lisses ». Il faut parfois buter sur les mots pour les voir… Telle cette vitre que l'on ne voit que lorsqu'elle devient opaque.

1. LES MALENTENDUS COMME RÉVÉLATEURS

Les malentendus nous engagent à réinterroger nos propres modes de communication. Ils nous conduisent à les regarder autrement, tout à

la fois à les examiner de plus près et à les envisager de plus loin, à les scruter en profondeur pour en saisir la granularité et à adopter un regard « méta » afin de les inscrire dans un système communicatif plus général. Ce double effet de « zoom », de rapprochement et d'éloignement, en révèle des faces insoupçonnées, telles de « nouvelles lunettes » posées sur la communication, qui nous invitent à un « dépaysement » salutaire pour le contrôle de la communication.

Ces « points de butée », ces lieux d'incompréhension mutuelle, constituent des jalons essentiels dans la construction et la négociation des objets de discours. Ils permettent de remettre en question l'illusion de leur transparence, l'illusion de se comprendre. Les malentendus, tout en nous contraignant à des détours, tant formels (reformulations, paraphrases, explicitations) que sémantiques (définitions, explications), loin de nous faire perdre du temps, nous amènent au contraire à enrichir et à approfondir tout à la fois ce dont nous parlons et la manière d'en parler. En ce sens, ces détours deviennent des garants de leur qualité, de leur fécondité et de leur productivité.

Dans ce sens, l'intercompréhension n'est jamais qu'un point ultime dont on tend à se rapprocher, une visée dont l'intérêt réside plus dans le processus pour y parvenir que dans son atteinte. Le « décalage » garantit la dynamique du sens qui n'est qu'une approximation de sens, un rapprochement, un « apprivoisement » du sens, par hypothèses successives, par conjectures (Berthoud, à paraître). Et en cela, l'échange interculturel, où ces « décalages » sont plus importants, produit un « effet de loupe » salutaire. Il rend plus manifeste le caractère de défi et de pari que comporte tout échange avec l'autre, que ce soit en termes culturels, linguistiques ou disciplinaires.

Les échanges interculturels relèvent dès lors de la gestion des espaces intermédiaires, des espaces de tension, ou de ce que l'on convient aujourd'hui d'appeler des zones d'inconfort. Ces espaces se révèlent tout à la fois dynamiques, productifs et opératoires. Ils se posent comme lieux d'émergence des « points de butée » en même temps qu'offrant les clés pour les résoudre.

Ces espaces de tension érigés sur fond de différence, d'écart, de décalage, permettent la mise en évidence de la spécificité de nos

points de vue, la mise en perspective de notre altérité respective, qui sert en même temps de loupe sur l'autre et sur soi-même pour se regarder autrement, et ainsi prendre le recul nécessaire pour le contrôle de la communication. Il s'agit en quelque sorte de voir l'ailleurs pour mieux comprendre l'ici.

Ainsi, l'« inter » est-il fondamentalement construit sur fond d'altérité, de différences et de décalages; une rencontre de perspectives particulières qui se mettent mutuellement en perspective. Car il s'agit moins de s'accorder que d'assumer le désaccord, d'assumer l'altérité. Celle-ci se pose comme condition même du dialogue avec l'autre, un JE et un TU, qui ne peuvent se mêler et se confondre, au risque de rendre tout dialogue interculturel impossible.

2. Les malentendus comme renforçateurs

En se posant comme lieux d'émergence de problèmes offrant en même temps les moyens de les résoudre, les malentendus sont des lieux privilégiés pour le développement de processus communicatifs qui relèvent plus généralement de la compétence stratégique ou heuristique et plus spécifiquement de la compétence métalinguistique. La compétence stratégique permet de résoudre les problèmes de communication, de pallier aux lacunes des autres niveaux de compétence – linguistique, discursive et interactive, voire de « communiquer au-dessus de ses moyens ». La compétence métalinguistique, en prenant la langue et le discours comme objet, garantit tout à la fois le contrôle de la communication et le développement de la compétence communicative.

Rappelons que la compétence métalinguistique ou plus largement la compétence métadiscursive est susceptible de prendre pour objet l'ensemble des composantes langagières. La compétence métalinguistique relève des niveaux phonologique, morphologique, lexical et syntaxique, alors que la compétence discursive relève des niveaux énonciatif, discursif, textuel et interactionnel.

Or, il apparaît que la grande majorité des stratégies « méta » observées portent sur le niveau lexical. Ce sont le plus souvent les mots en tant que tels qui sont interrogés. Et l'on se demandera la raison de

cette prégnance du niveau métalexical. S'agit-il d'une représentation générale du sens commun, considérant le langage comme un ensemble de mots? Ou devons-nous y voir l'influence de la grammaire scolaire, qui très longtemps a mis l'accent sur les bas-niveaux d'analyse linguistique? Ou peut-on plutôt y déceler la trace d'une conception disjointe de la pragmatique, où les langues diffèrent quant à leur structure linguistique mais se rejoignent au niveau discursif? Ou faut-il expliquer cette prégnance lexicale en raison d'une confusion théorique entre objet traité et mode de traitement de cet objet (Berthoud & Py 1993)?

Soit par exemple, les deux questions suivantes :

— On dit « **le** » chat ou « **la** » chat »?

— Est-ce qu'il est mieux de mettre ici « **le** » chat ou « **ce** » chat?

Dans ces deux questions, les objets linguistiques interrogés sont des unités linguistiques, mais le statut de la question n'est pas le même. Dans le premier cas, l'unité linguistique est traitée en tant que telle, en tant qu'unité lexicale, alors que dans le second, ce qui est interrogé n'est pas sa nature lexicale mais sa fonction discursive. Ainsi une même unité peut-elle être traitée comme forme linguistique ou comme forme discursive. Et cela renvoie à une conception intégrée de la pragmatique où les unités linguistiques sont envisagées comme des traces d'opérations discursives, où composante linguistique et composante discursive ne constituent pas des blocs séparés mais fonctionnent en intime intrication.

Que les questions « méta » (tout à la fois métalinguistiques et métadiscursives) soient au service de l'acquisition langagière (fonction acquisitionnelle) ou au service du contrôle de la communication (fonction régulative), comme celles mises en œuvre dans la communication pour résoudre des malentendus, leur analyse implique de considérer tout à la fois la nature de l'objet et le mode de traitement qui lui est appliqué : quel type d'objet (un phonème, un morphème, un lexème, une phrase, un paragraphe, une séquence d'interaction)? et quel type de processus (paraphrase, reformulation, reprise)?

3. Le « méta » sur un continuum

Il est important de souligner ici que les activités « méta » mentionnées ici s'inscrivent dans un large éventail d'activités que l'on peut situer sur un continuum plus ou moins « méta ».

Au pôle du moins « méta », on trouvera les activités linguistiques les plus spontanées, les plus inconscientes, relevant des automatismes communicatifs. S'ensuivent les activités épilinguistiques, soit les activités de contrôle largement inconscientes, telles les gloses, les répétitions, qui relèvent d'un premier niveau d'activité métalinguistique. Les représentations sociales ou les représentations du sens commun sont à situer à ce niveau du continuum « méta ».

À un niveau plus contrôlé interviennent les activités « méta » au fil du discours, telles les reformulations, les paraphrases, les explications, qui surgissent lors de problèmes de communication. C'est à ce niveau que l'on trouve ce que l'on convient d'appeler les « séquences latérales ou réparatrices », où l'objectif communicatif est suspendu momentanément pour régler un problème de communication, ou pour résoudre un malentendu. Ces séquences sont aussi dites potentiellement acquisitionnelles, dans la mesure où ces moments de travail sur la forme pour résoudre un problème de sens sont aussi des opportunités d'apprentissage. On parlera ici d'une mise à distance courte, où la dimension linguistique des objets de discours est négociée au plus près de leur apparition.

Ces activités qui apparaissent au moment de la réalisation de la tâche sont à distinguer, selon Trévise (1995), des activités métalinguistiques à distance, qui interviennent lorsqu'on se remémore un épisode, qu'on y revient. C'est notamment la différence que l'on peut faire entre « réflexion » (on line) et « conceptualisation » (à distance). Dans ce sens, la conceptualisation requiert un contrôle métalinguistique plus élaboré que la réflexion.

Et c'est au pôle le plus « méta » qu'intervient la théorie linguistique, qui implique tout à la fois la plus importante activité de contrôle linguistique et la plus grande distance entre le dire et sa représentation.

Ce continuum « méta » permet par ailleurs de rendre plus claire la polysémie de la notion de grammaire.

Au pôle le moins « méta » des activités linguistiques, la notion de grammaire renvoie aux règles implicites qui les gouvernent; on parle ici de grammaire interne.

À un niveau plus élaboré de « méta », celui de la conceptualisation, on situe la grammaire scolaire qui relève d'activités métalinguistiques plus ou moins explicites.

Quant au niveau « méta » le plus élaboré, la notion de grammaire se confond avec celle de théorie (au sens notamment de « Grammaire générative transformationnelle »).

4. Réflexivité et réflexion

Ainsi, les activités langagières se situent-elles sur un axe de tension entre des activités « dans » la langue et des activités « sur » la langue. Un axe de tension qui présente cela de paradoxal qu'il n'y a pas de « dans » sans « sur ». Comme le dit Gajo (2015), l'activité métalinguistique est non seulement nécessaire mais elle est consubstantielle de l'activité de discours. En ce sens, elle est au cœur de l'activité langagière, elle est condition de l'action.

Et cela nous conduit à distinguer deux termes souvent confondus, ceux de *réflexivité* et de *réflexion,* confusion renforcée par leur traduction anglaise de *reflexivity* pour les deux cas. À notre sens, la réflexivité est intrinsèque à l'activité langagière, elle est une propriété de la langue et du discours, alors que la réflexion relève du contrôle du locuteur sur l'activité langagière. Il s'agit dès lors de ne pas confondre « faire réflexion sur » (réflexivité) et « faire une réflexion sur » (réflexion).

La réflexivité relève des actes de langage; selon Recanati (1981), dans le sens de l'énoncé se réfléchit le sens du dire. Alors que la réflexion relève des activités métalinguistiques. On peut ainsi avoir une réflexion sur la réflexivité, sur l'épaisseur du langage en termes énonciatifs et discursifs. Selon le continuum évoqué, la réflexivité relève des activités linguistiques, alors que la réflexion relève de l'ensemble des activités métalinguistiques – des moins « méta » au plus « méta », allant de l'épilinguistique à la théorie linguistique. La réflexivité relève

de l'acte de dire en tant que tel, tandis que la réflexion est un acte sur l'acte de dire.

5. Réflexions sur la réflexivité

Dans ce sens, les malentendus sont les déclencheurs d'une réflexion sur la réflexivité. Il faut buter sur les mots pour les voir… s'emmêler dans l'acte de dire pour le regarder, un problème de communication pour en considérer sa réflexivité ou son opacité – opacité due au fait que l'acte de communication renvoie à lui-même avant de renvoyer au monde.

Cela permet par ailleurs de corriger l'adage selon lequel « l'opacité serait vue comme condition de transparence ». Ce n'est pas l'opacité en tant que telle qui est condition de transparence, mais bien le fait d'en prendre conscience et de la considérer. Il faut que la vitre devienne opaque pour qu'on soit amené à la gratter pour voir au travers… En d'autres termes, c'est la réflexion sur la réflexivité qui est condition de transparence.

6. Paradoxe du « méta - méta »

Reste dès lors la question de savoir à quel degré « méta » il convient de se situer pour un contrôle judicieux et efficace des activités langagières.

Et comment éviter notamment que des représentations épilinguistiques du sens commun, telles les stéréotypes, freinent ou biaisent le « bon sens » ou le développement des activités langagières? Il est légitime de penser qu'une réflexion sur les représentations épilinguistiques soit la réponse à apporter. Le recours à un degré supérieur de « méta », la prise de conscience et l'explicitation de ces représentations inconscientes et implicites, du « méta » sur du « méta », en quelque sorte, serait un moyen d'agir sur ces représentations et de les changer.

C'est notamment dans ce sens qu'a été conduite une réflexion en classe avec de jeunes élèves à propos de la notion d'« étranger », dans

le but de modifier leurs représentations souvent chargées de connotations négatives (Grossen *et al.* 2013).

Or, il apparaît que cette activité de prise de conscience et d'explicitation peut aussi conduire à l'effet inverse escompté, à savoir à une stigmatisation, à un renforcement de la connotation négative de ces représentations plutôt qu'à leur changement, comme l'a montré l'étude mentionnée. Cela peut conduire au paradoxe que reste en mémoire la représentation à déconstruire plutôt que la déconstruction de cette représentation…

Cette situation paradoxale montre l'extrême complexité de l'interaction entre activité langagière et contrôle langagier. Un excès de contrôle peut annihiler la capacité d'agir, telle la prise de conscience de ce que l'on fait en descendant un escalier, qui risque de nous faire chuter… Tout est donc question de mesure et de dosage sur l'échelle du « méta ». Car en pointant trop sur un aspect des choses, on peut en réveiller son contraire, en mettant en évidence le positif, on peut en faire surgir le négatif, réveiller des latences qui prennent une portée imprévue et non désirée.

En voulant réparer un malentendu, on risque de s'empêtrer dans le dire et de l'aggraver encore…

7. Mise en abîme du « méta »

Sur le continuum des activités « méta », chaque niveau constitue en quelque sorte une théorisation du niveau inférieur (l'épilinguistique, une théorisation du linguistique; la réflexion, une théorisation de l'épilinguistique; la conceptualisation, une théorisation de la réflexion et la théorie linguistique, une théorisation de la conceptualisation).

L'activité langagière et son contrôle se posent ainsi comme une vaste mise en abîme qui donne le vertige… Telle celle du funambule qui ne peut se permettre le moindre écart, le moindre pas de côté, au risque de manquer son but…

Aussi une question s'impose-t-elle en guise de conclusion et d'ouverture : quelle dose de « méta » prescrire pour « bien s'entendre » dans les pratiques langagières de demain, en termes d'usage et d'acquisition?

RÉFÉRENCES

Berthoud Anne-Claude & Py Bernard (1993), *Des linguistes et des enseignants,* Berne*,* Peter Lang, 102.

Berthoud Anne-Claude (2016), La compréhension comme cas particulier de malentendu, *Cahier de l'ILSL 44,* Université de Lausanne, 3-13.

Berthoud Anne-Claude (à paraître), Introduction, in Benaroyo Lazare, Berthoud Anne-Claude, Diezi Jacques, Merminod Gilles, Papaux Alain, Schenk Françoise, Usunier Jean-Claude & Volken Henri (éd.), *Chemins d'indisciplinarité.*

Gajo Laurent (2015), Ruptures, bascules et tensions : travail métalinguistique et outils plurilingues, in Xavier Gradoux, Jérôme Jacquin et Gilles Merminod (éd.), *Agir dans la diversité des langues*, Bruxelles et Paris, De Boeck, 157-171.

Grossen Michèle *et al.* (2013), *Observation ou intervention? Le dispositif de recherche comme système d'activité et révélateur de l'objet d'étude*, Publication du Laboratoire de recherche en psychologie des dynamiques intra- et intersubjectives, Université de Lausanne.

Kilani Marianne (1992), Il fait beau aujourd'hui. Contribution à l'approche linguistique des malentendus interculturels*, Cahiers de l'ILSL 2,* Université de Lausanne, 127-151.

Recanati François (1981), *La transparence et l'énonciation,* Paris, Seuil.

Trévise Anne (1995), Activités métalangagières et acquisition/apprentissage des langues, *Actes de la journée d'études du 29.11.1994 : Les journaux de bord d'apprenants de langues,* Université de Paris Nanterre, 21-32.

Vion Robert (1986), L'activité de reformulation dans les échanges entre linguistes et apprenants non guidés (migrants marocains), *Encrages 1*, Université de Paris Vlll, 231-247.

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 41-59

Glissantes et diphtongues en français laurentien

Marie-Hélène CÔTÉ
Université de Lausanne

Cette contribution porte sur la description et l'analyse de la distribution des glissantes [j w ɥ] en français laurentien, une variété où la diérèse est nettement plus fréquente que dans les usages standard décrits dans la littérature. Trois catégories de glissantes ont été identifiées et leur analyse repose sur un inventaire phonémique enrichi de quatre diphtongues ascendantes, mais qui exclut /ɥ/, et sur l'alternance entre les glissantes et les voyelles fermées correspondantes interprétée comme le résultat d'une réduction phonétique plutôt que comme un processus phonologique[1].

1. INTRODUCTION

Les glissantes posent à la phonologie segmentale des problèmes particuliers, reliés à deux enjeux : leur affiliation syllabique et leur relation aux voyelles fermées correspondantes (Levi 2011). En français, des formes comme *pied* [pje], *fouet* [fwɛ] et *puis* [pɥi] soulèvent un éventail de questions :

— La glissante fait-elle partie de l'attaque ou du noyau de la syllabe, voire des deux? Si elle apparaît dans l'attaque, le français doit-il admettre des attaques à trois éléments dans des formes comme *truie* [trɥi]? Si elle apparaît dans le

[1] Je remercie Marianne, ma guide et amie depuis mon arrivée à Lausanne. Je reconnais aussi la contribution financière du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (subvention 435-2012-1412, 2012-2017).

noyau, le français doit inclure un certain nombre de diphtongues comme [ɥi].

— Les glissantes [j w ɥ] sont-elles sous-jacentes ou dérivées des voyelles fermées correspondantes /i u y/? La représentation lexicale de *pied*, réalisé [pje], serait-elle donc /pje/ ou /pie/? En faire des segments dérivés permet de simplifier l'inventaire phonémique de la langue. Si au contraire on accorde un statut phonémique aux glissantes, il faut soit les inclure à l'inventaire consonantique, soit ajouter des diphtongues à l'inventaire vocalique. Sur ce point, les descriptions et analyses du français privilégient l'option consonantique, considérant que les diphtongues ont disparu de la langue comme le note le *Petit Robert* à l'entrée du mot « diphtongue » :

> En français, ni les voyelles en hiatus (ex. chaos), ni les successions voyelle/semi-consonne (ex. travail), ni les successions semi-consonne/voyelle (ex. oui) ne sont des diphtongues (Robert 2017).

Levi (2011) distingue deux types de glissantes dans les langues du monde : les glissantes dérivées des voyelles fermées, qui se comportent comme des voyelles, et les glissantes sous-jacentes, qui se comportent comme des consonnes. Une glissante n'est donc ni une semi-consonne, ni une semi-voyelle (deux termes que nous n'adopterons d'ailleurs pas) : elle est consonne *ou* voyelle, dépendant des langues et des contextes. Certaines langues n'ont que des glissantes consonantiques (donc sous-jacentes)[2], d'autres que des glissantes vocaliques dérivées de voyelles fermées (p. ex. le latin, le sanscrit et le matumbi). Mais les deux types de glissantes coexistent souvent au sein d'un même système; Levi (2011) donne le karuk, le

---

[2] Levi distingue ici deux types de langues. Dans de très rares cas, comme celui du Deg Xenag, l'inventaire comprend des glissantes mais pas les voyelles fermées correspondantes. Le type plus fréquent, illustré par le yawelmani, le turc et le tahltan, comprend à la fois des glissantes consonantiques et des voyelles fermées, ces dernières toujours réalisées comme des voyelles.

peul et le pachto en exemples. En français, il est certain que certaines glissantes sont dérivées des voyelles fermées, mais le sont-elles toutes? Les réponses divergent – oui pour Schane (1968) ou Klein (1991), non pour Martinet (1933). Les ouvrages à visée plus descriptive tendent à intégrer trois glissantes /j w ɥ/ à l'inventaire des consonnes, même si cette décision est parfois présentée comme essentiellement pratique :

> There are, in fact, strong arguments in favour of the view that they should be classified not as phonemes but as semi-consonantal allophones of the vowels /i/, /y/ and /u/. However, for our immediate practical purposes it is more convenient to treat them as phonemes (Price 2005, 27).

L'analyse du français est rendue plus complexe par la variation qui caractérise le comportement des glissantes, à la fois à l'intérieur d'une variété donnée (p. ex. Klein 1991 pour les usages parisiens) et entre les variétés de français. L'objectif de cette contribution est d'éclairer la nature des glissantes par les données du français laurentien[3]. Nous identifierons trois sources de glissantes[4] : les glissantes consonantiques sous-jacentes /j w/, les glissantes faisant partie de diphtongues ascendantes sous-jacentes /w͡a w͡ɑ w͡ɛ̃ ɥ͡i/ et les glissantes issues de la réduction phonétique de séquences voyelle fermée + voyelle. Plusieurs corollaires de cette catégorisation s'écartent des descriptions et analyses classiques. Nous rejetons ainsi non seulement l'hypothèse que toutes les glissantes sont dérivées de voyelles fermées, mais également le processus phonologique de

---

3 Le français laurentien correspond à l'une des deux variétés de français qui se sont développées historiquement au Canada, l'autre étant le français acadien. Le français laurentien est la variété parlée dans l'ensemble du Québec, à l'exception de quelques communautés maritimes à l'est de la province, et dans les provinces canadiennes plus à l'ouest. Sur le terme « laurentien », par opposition à « québécois » ou « canadien », voir Côté (2012).

4 Nous excluons ici les glissantes qu'on peut percevoir comme deuxième élément de diphtongues descendantes et qui sont considérées comme des variantes des voyelles longues (p. ex. *fête* [fa͡jt]).

semi-vocalisation invoqué pour rendre compte d'alternances du type *scie* [si] – *scier* [sje]. L'inventaire phonémique se distingue à la fois par l'exclusion de /ɥ/ et par l'inclusion de diphtongues.

La présentation des éléments de base de la distribution des glissantes en français « de référence » (section 2) nous permettra d'apprécier la spécificité des données laurentiennes (section 3) et l'analyse qui en sera proposée (section 4). La conclusion offrira quelques considérations générales sur la variation en français et l'organisation de la composante phonique du langage, deux questions auxquelles Marianne Kilani-Schoch a consacré une partie de ses travaux, à travers l'étude des variétés de Suisse romande (Schoch 1980) ou ses contributions au cadre de la linguistique naturelle.

2. Les éléments de base du débat

Le débat sur l'analyse des glissantes en français repose sur un ensemble de généralisations distributionnelles qui établissent les contextes dans lesquels les glissantes peuvent faire surface. On observe les glissantes dans deux grandes catégories de contextes : en position post-vocalique et en position non post-vocalique, donc post-consonantique ou à l'initiale de mot. Les tableaux 1 (p. 45) et 2 (p. 48) présentent ces deux catégories de contextes, en précisant les restrictions segmentales ou morphologiques qui peuvent s'appliquer. Ces généralisations représentent une version idéalisée du français « de référence », dont nous verrons qu'elle ne correspond pas toujours à la réalité des faits (voir notamment Klein 1991 et Kelly 2015).

En position non post-vocalique (tab. 1), les glissantes sont toujours suivies d'une voyelle. Il faut distinguer ici deux contextes segmentaux, selon que les glissantes sont précédées ou non d'un groupe obstruante + liquide (correspondant aux colonnes dans le tableau 1), et trois contextes morphologiques, selon que la glissante est ou non précédée ou suivie d'une frontière de morphème (correspondant aux lignes dans le tableau 1). En début de mot et après une ou deux consonnes qui ne correspondent pas à une séquence obstruante + liquide (colonne de gauche), il n'y a pas de contraintes

sur l'apparition des glissantes; c'est le cas en particulier des glissantes initiales (1), des glissantes dans des séquences C_V intramorphémiques (2) et des glissantes finales de morphème qui alternent avec des voyelles fermées (3). Seul [j] apparaît cependant précédé d'une frontière de morphème (4).

	#_V, C_V	**OL_V**
_V	(1) *yéti* [jeti] – *ouate* [wat] – *huile* [ɥil] (2) *pied* [pje] – *fouet* [fwɛ] – *duo* [dɥo]	(5) [wa] *trois* [trwa] [wɛ̃] *groin* [grwɛ̃] [ɥi] *bruit* [brɥi]
_+V	(3) *scier* [sj+e] (vs *scie* [si]) *jouer* [ʒw+e] (vs *joue* [ʒu]) *suer* [sɥ+e] (vs *sue* [sy])	—
+_V	(4) Seulement [j] : *couliez* [kul+je]	—

Tableau 1 : Généralisations distributionnelles des glissantes en position non post-vocalique (O = obstruante, L = liquide, # = frontière de mot, + = frontière de morphème).

Après une séquence obstruante + liquide (colonne de droite), seules les combinaisons [wa wɛ̃ ɥi] sont possibles en position intramorphémique (5); [j] n'y est donc jamais observé. Dans toute autre combinaison, c'est plutôt la voyelle fermée correspondante qui fait surface à la place de la glissante, comme dans *brio* [brio] *[brjo], *brouette* [bruɛt] *[brwɛt] et *cruel* [kryɛl] *[krɥɛl][5]. Avant ou après une frontière de morphème, aucune glissante ne fait surface après un groupe obstruante + liquide. Les voyelles fermées finales de morphème n'alternent plus avec les glissantes correspondantes, comme l'illustrent *trier* [tri+e] *[trj+e], *trouer* [tru+e] *[trw+e] et *influer* [ɛ̃fly+e] *[ɛ̃flɥ+e]. On notera notamment le contraste entre *troua*

[5] On ignorera ici des glissantes dites de transition, par exemple dans *brio* [brijo]. On considère généralement qu'un [j] de transition apparaît automatiquement entre [i] et une voyelle, alors que le [w] de transition est variable après [u] et [ɥ] exclu après [y].

[tru+a] *[trw+a] et *trois* [trwa]. À l'initiale de suffixe, un [i] est inséré devant la glissante, comme dans *sembliez* [sɑ̃bl+ije][6].

Il n'y a pas, dans les contextes du tableau 1, d'opposition entre les glissantes et les voyelles fermées, dont la distribution est déterminée par le contexte morphologique et segmental. Cela a justifié les analyses où toutes les glissantes sont dérivées de voyelles fermées sous-jacentes par un processus de semi-vocalisation. L'application de ce processus mène à la synérèse (la prononciation d'une séquence voyelle fermée + voyelle en glissante + voyelle), sa non-application à la diérèse (la prononciation telle quelle d'une séquence voyelle fermée + voyelle). Les glissantes sont donc absentes de l'inventaire phonémique. La semi-vocalisation a lieu dans tous les contextes voyelle fermée + voyelle, sauf après les séquences obstruante + liquide (selon la contrainte dite *OLG, qui exprime l'impossibilité d'attaques obstruante + liquide + glissante). Les suites obstruante + liquide ne peuvent être suivies d'une glissante que dans les combinaisons [wa wɛ̃ ɥi] en position intramorphémique, ce qui soulève la question du statut particulier de ces séquences, qui correspondent à des diphtongues historiques et aux « diphtongues de forte cohésion » de Klein (1991). On peut en effet supposer que la glissante dans ces trois séquences fait partie d'un noyau complexe et non de l'attaque, ce qui explique qu'elles puissent, comme tout autre voyelle, apparaître après des attaques complexes obstruante + liquide. Dans les séquences glissante + voyelle autres que [wa wɛ̃ ɥi], la glissante est intégrée à l'attaque et l'impossibilité de formes comme *[brjo] découle de l'exclusion d'attaques triconsonantiques du type obstruante + liquide + glissante.

Les glissantes à l'initiale exposent par ailleurs la distinction entre des glissantes « consonantiques » et des glissantes « vocaliques » au

---

6 Selon Lyche (1979), certains locuteurs acceptent des formes comme *sembliez* [sɑ̃blje], sans l'insertion du [i], alors *qu'oubliez* [ublije] ne peut pas être prononcé *[ublje]. Dans le premier cas, /j/ fait partie du suffixe et [i] est inséré après un groupe obstruante + liquide; dans le second, /i/ fait partie de la racine verbale et ne peut être omis, alors que [j] est une glissante de transition.

regard des processus de sandhi externe du français : *watt* et *huis clos* ne font ni la liaison, ni l'élision (*le huis clos*, *les watts* [lewat], alors que *oie* et *huile* déclenchent les deux processus (*les* [z]*oies*, *l'huile*). Les premiers se comportent comme *tapis*, les seconds comme *ami*. La distinction entre les glissantes dans le noyau et dans l'attaque de la syllabe pourrait encore ici être invoquée : les glissantes en attaque bloquent la liaison et l'élision, alors que les glissantes dans le noyau se comportent comme des voyelles initiales. Le problème, comme le note Klein (1991, section 8.2.3), est que les séquences glissantes + voyelles vocaliques à l'initiale du mot ne correspondent pas nécessairement à celles permises après des groupes obstruante + liquide. Ainsi, [jɔ] se comporte comme une voyelle dans *iode* (*l'iode*, *les* [z]*iodes*) ce qui justifierait la syllabation de [j] dans le noyau, mais [jɔ] reste quand même exclu après obstruante + liquide, comme dans *brioche* [briɔʃ] *[brjɔʃ].

En position post-vocalique (tab. 2, p. 48), on peut distinguer trois contextes segmentaux, selon que la glissante est finale de mot ou suivie d'une consonne ou d'une voyelle. Dans tous les cas, [j] est la seule glissante productive et [ɥ] est exclue; [w] n'apparaît qu'en position intervocalique. Le point essentiel ici est le contraste observé entre [i] et [j] en fin de mot et, de façon moins nette, devant consonne : aux paires *ail-haï* et *paye-pays*, on peut ajouter *abeille-abbaye*.

Ces oppositions ne s'accordent pas avec l'hypothèse que toutes les glissantes sont dérivées de voyelles fermées. Martinet (1933), par exemple, en conclut que /j/ doit être intégré à l'inventaire phonémique. Il considère cependant que la distribution de /j/ se limite aux contextes du tableau 2, les [j] du tableau 1 (p. 45) étant issus de /i/. Mais d'autres auteurs ont maintenu l'exclusion de glissantes phonémiques par l'introduction de la syllabation dans le lexique – /i/ associé au noyau dans *haï*, mais à la coda dans *ail* (Kaye & Lowenstamm 1984; Klein 1991) – ou par une analyse plus abstraite qui fait dériver les [j] du tableau 2 d'une séquence sous-jacente /li/ (Schane 1968).

V_#	Opposition entre [j] et [i] : *ail* [aj] vs *haï* [ai] – *paye* [pɛj] vs *pays* [pɛi]
V_C	Opposition entre [j] et [i] : *mailleton* [majtɔ̃] vs *Maïte* [maite], *Haïti* [aiti]
V_V	[j] : *billet* [bijɛ], *briller* [brije] [w] : *ouaouaron* [wawarɔ̃], *hawaïen* [awajɛ̃]

Tableau 2 : Généralisations distributionnelles des glissantes en position post-vocalique.

3. LES DONNÉES DU FRANÇAIS LAURENTIEN

Les généralisations empiriques exposées dans la section précédente n'ont pas toujours en réalité le degré de systématicité qu'on leur accorde. C'est surtout le cas des généralisations (2) et (3) dans le tableau 1, les glissantes alternant avec les voyelles fermées dans le contexte C_V (p. ex. *muette* [mɥɛt] ~ [myɛt], *nouer* [nwe] ~ [nue]). Klein (1991) et Kelly (2015) décrivent certains usages hexagonaux et relèvent les facteurs segmentaux et syllabiques qui favorisent la synérèse ou la diérèse, parmi lesquels l'identité même de la glissante : la synérèse obéit à la hiérarchie [j] > [w] > [ɥ], ce dernier segment étant le plus susceptible d'alterner avec sa voyelle correspondante [y], surtout dans les contextes dérivés (p. ex. *suer* [sɥ+e] ~ [sy+e]).

Dans d'autres variétés, la synérèse est beaucoup moins régulière ou elle n'obéit pas de la même façon aux contraintes exposées dans le tableau 1, à savoir la structure morphologique et la présence d'un groupe obstruante + liquide; voir notamment Durand & Lyche (1999) pour le français du midi. En Suisse romande, on note une plus forte tendance à la diérèse (p. ex. Andreassen et Lyche 2009). Certaines données de l'enquête de Schoch *et al*. (1980) montrent par exemple qu'une forte majorité d'informateurs distinguent *noua* de *noix*; à l'inverse, une majorité d'informateur confondent *ciller* et *scier*. Les deux cas suggèrent la diérèse dans *noua* et *scier*, contrairement à la généralisation (3) du tableau 1 (p. 45).

Nous procéderons ici à l'examen des glissantes dans une autre variété régionale, le français laurentien, qui se distingue de la variété (idéalisée) décrite plus haut sur un certain nombre de points. Ces données déboucheront sur une autre vision du statut des glissantes.

Comme dans d'autres variétés de français, la synérèse est systématique avec les séquences intramorphémiques [wa], [wɛ̃] et [ɥi], y compris après les groupes obstruante + liquide (p. ex. *croix*, *groin*, *truie*). Il faut cependant ajouter à cette liste la séquence [wɑ], qui s'oppose à [wa]. Le contraste entre [wa] et [wɑ] s'observe tant en syllabe finale fermée (p. ex. *boîte* [bwɑt] vs *boite* [bwat]) qu'en syllabe finale ouverte (p. ex. *trois* [trwɑ] vs *Troie/Troyes* [trwa], *mois* [mwɑ] vs *moi* [mwa], *schwa* [ʃwɑ] vs *choix* [ʃwa]). Mais, comme [wa], [wɑ] fait synérèse après obstruante + liquide (p. ex. *cloître* [klwɑtr], *gloire* [glwɑr]).

Dans les séquences autres que [wa wɑ wɛ̃ ɥi], la synérèse est très variable et dépend de la nature des consonnes précédentes, de l'identité des voyelles, du nombre de syllabes et de la structure morphémique. La hiérarchie [j] > [w] > [ɥ] s'applique ici aussi, tant en position intramorphémique qu'aux frontières de morphèmes. La synérèse est ainsi plus fréquente dans *miette* que dans *muette*, *mouette* occupant une position intermédiaire; *scier*, *jouer* et *suer* suivent la même progression.

On note cependant deux facteurs qui déclenchent la diérèse de façon très régulière. D'une part, la synérèse est quasiment exclue avec [ɥ], peu importent les autres éléments du contexte[7]. Cette glissante se limite donc essentiellement à [ɥi] en français laurentien. D'autre part, la synérèse est nettement favorisée devant une frontière suffixale (contexte 3 du tableau 1). Les racines verbales se terminant par une voyelle fermée sont donc plus stables, les verbes du type *scier*, *jouer* et *suer* favorisant les formes [si], [ʒu] et [sy] plutôt que les alternances [si] ~ [sj], [ʒu] ~ [ʒw] et [sy] ~ [sɥ] (une

---

[7] Les seules formes que j'aie identifiées dans mon propre parler, qui permettent régulièrement la synérèse avec [ɥ], sont les variantes de *continuer*. Notons que la longueur du mot favorise la synérèse.

forme comme [sɥe] étant d'avance presque écartée par l'exclusion générale de la synérèse avec [ɥ]).

Les données de la partie laurentienne du projet PFC[8] (Durand, Laks & Lyche 2009; Côté 2014) confirment ces deux tendances. La liste de mots contient notamment les formes *miette*, *muette*, *mouette*, *nier*, *scier* et *relier*. Alors que les formes *miette* [mjɛt] (synérèse) et *muette* [myɛt] (diérèse) sont quasi-systématiques pour les presque 350 locuteurs laurentiens dont les données ont jusqu'à présent été transcrites, *mouette* alterne largement entre [mwɛt] et [muɛt]. Quant aux formes dérivées *nier*, *scier* et *relier*, elles présen-0tent une large majorité de prononciations avec diérèse, même si [j] est par ailleurs la glissante qui favorise le plus la synérèse.

Les autres facteurs qui déterminent le choix de la synérèse ou de la diérèse sont le nombre de syllabes, la nature des consonnes précédant la glissante (ou voyelle fermée) et la nature de la voyelle suivante. Plus les formes sont longues, plus la synérèse est facilitée; elle s'appliquera donc avec une fréquence décroissante dans *amplifier* > *méfier* > *fier* et *désavouer* > *avouer* > *vouer*. Les consonnes sourdes semblent également favoriser la synérèse plus que les consonnes voisées (p. ex. *fouette*, *chouette*, *couette* > *mouette*, *doué*, *alouette*), mais une étude plus ciblée est nécessaire pour établir les tendances segmentales à l'œuvre dans l'alternance entre synérèse et diérèse en français laurentien.

La plus grande tendance à la diérèse observée en français laurentien, par rapport aux usages de la France non-méridionale décrits dans Lyche (1979), Klein (1991) ou Kelly (2015), accentue le contraste entre les séquences [wa wɑ wɛ̃ ɥi], où la synérèse est

---

[8] Ce projet vise notamment la constitution d'un corpus de français parlé, dans sa diversité géographique, générationnelle et stylistique. Chaque « point d'enquête » dans le monde francophone comprend une douzaine de locuteurs, également répartis entre hommes et femmes et trois générations. Chaque participant effectue quatre tâches : lecture d'une liste de mots et d'un texte, entrevue avec un enquêteur et conversation libre, le plus souvent avec une personne familière de la même communauté.

systématique, et toutes les autres séquences. Ainsi, si *doigt* est toujours prononcé [dwa], il s'oppose à *doué* dans la variété laurentienne, où la réalisation [due] est plus fréquente, mais moins dans les usages européens mentionnés, où la diérèse [dwe] domine.

Une autre caractéristique laurentienne porte sur les glissantes initiales. En plus des glissantes consonantiques et vocaliques, on note une troisième catégorie de glissantes initiales, qu'on appellera les « fausses glissantes ». Contrairement aux deux autres catégories de glissantes, qui se réalisent toujours comme glissantes, mais se distinguent dans leur comportement par rapport aux processus de sandhi externe, les fausses glissantes se réalisent soit comme glissante soit comme voyelle fermée, dépendant du contexte précédant. Le mot *ouest* illustre ce comportement. S'il est précédé d'une voyelle, *ouest* est prononcé [wɛst], avec synérèse, comme dans *est et ouest* [ɛstewɛst]. Après une consonne, par contre, *ouest* est plutôt réalisé en deux syllabes et voyelle initiale [uɛst], comme dans *à l'ouest* [aluɛst]. Après une pause, la prononciation apparaît plus variable. De tels mots sont à analyser comme des mots à voyelle initiale, voyelle qui tend à se consonantiser en l'absence d'une autre consonne.

Milner (1973, 151) évoquait déjà ce type d'alternance, mais il en faisait une caractéristique de l'ensemble des glissantes initiales vocaliques. À l'inverse, Klein (1991, 168) considère cette alternance marginale et ne cite que le mot *hier* pour l'illustrer. Nos propres intuitions en français laurentien nous amènent clairement à établir que les glissantes vocaliques, du point de vue des phénomènes de sandhi, forment en fait deux classes, selon que la glissante alterne ou non avec la voyelle fermée correspondante en fonction du contexte.

Un résultat particulièrement révélateur de cette nouvelle répartition des glissantes initiales est que les véritables glissantes vocaliques (celles qui n'alternent pas avec la voyelle fermée) apparaissent uniquement dans les diphtongues de forte cohésion [wa wɑ wɛ̃ ɥi] : *oiseau*, *oie*, *oisif*, *Oise*, *oint*, *oindre*, *huître*, *huile*, etc. Toutes les autres glissantes initiales sont consonantiques ou fausses. En particulier, toutes celles décrites comme vocaliques dans la littérature,

mais qui n'impliquent pas une des quatre diphtongues de forte cohésion, ont quitté le domaine des glissantes vocaliques pour rejoindre une des deux autres catégories : *ouate*, *iota*, *hiatus*, *hyène* sont catégoriquement consonantiques, *ouest*, *iode*, *ouïe*, *ion* sont de fausses glissantes[9]. *Hier*, et possiblement *hiéroglyphe*, alternent entre les catégories consonantique et fausse, comme en témoignent des alternances du type *que hier* [kœjɜr] ~ *qu'hie*r [kijɜr][10] (possiblement réduit à [kjɜr], phénomène sur lequel nous reviendrons). Le français laurentien établit donc un strict parallèle entre les séquences glissante + voyelle permises après les groupes obstruante + liquide (donc qui violent la contrainte *OLG) et celles à l'initiale du mot qui se comportent comme des voyelles en regard des processus de sandhi externe, mais sans alternance entre la glissante et la voyelle fermée correspondante.

Un mot enfin sur les glissantes en position post-vocalique (tab. 2. p. 48). Le français laurentien maintient l'opposition entre [j] et [i], comme dans *paye* vs *pays* et *aïl* vs *haï*. De façon plus marginale, il distingue aussi [u] et [w]; on trouve la séquence [au] dans *caoutchouc* et *août* lorsque prononcé [au], alors que [aw] apparaît dans *ciao* [tʃaw], *chow-chow* [tʃawtʃaw] ou l'interjection de douleur [aw].

4. Analyse

Cet ensemble de faits peut être généré par une analyse essentiellement phonémique ou lexicale, qui introduit deux glissantes et

---

[9] La seule exception apparente à cette généralisation est le mot *yeux* [jø], qui ne comporte pas une des quatre diphtongues de forte cohésion, mais où [j] n'est ni une glissante consonantique, puisqu'elle déclenche la liaison, ni une fausse glissante, puisque la prononciation [iø] est exclue. En fait, nous pouvons considérer que [j] ici n'est pas réellement une glissante initiale : la forme étant presque invariablement prononcée [zjø], il y a tout lieu de croire qu'elle est lexicalisée sous cette forme (d'où les dérivés *zyeuter* et *entre quatre-z-yeux*).

[10] Le symbole [ɜ] correspond à la voyelle de *fête* et il est utilisé de préférence à [ɛ:] en raison de son timbre spécifique, différent de [ɛ], en français laurentien.

quatre diphtongues dans l'inventaire phonémique, mais se passe de tout processus de semi-vocalisation phonologique.

Nous prenons pour acquis, suivant Martinet (1933), que l'opposition [i]-[j] justifie la présence d'un phonème /j/. La même logique s'applique en français laurentien à /w/. Par ailleurs, en position non post-vocalique, on peut distinguer trois types de glissantes :

(1) Les glissantes dans les séquences [wa wɑ wɛ̃ ɥi], où la synérèse est systématique, y compris après les combinaisons obstruante + liquide. Lorsqu'elles sont à l'initiale du mot, ces glissantes se comportent comme des voyelles par rapport aux processus de sandhi (ex. *l'oie*, *les huîtres*)[11]. L'hypothèse qui s'impose est qu'il s'agit de diphtongues. L'idée est ancienne, mais on a considéré que ces diphtongues étaient dérivées de séquences du type /ɥ/ + /i/ ou /y/ + /i/. Nous proposons plutôt que ces diphtongues sont sous-jacentes et qu'elles doivent être intégrées comme telles à l'inventaire des phonèmes vocaliques du français laurentien. Deux arguments peuvent être avancés.

---

[11] Deux mots contenant la séquence [ɥi] bloquent les processus de sandhi externe : *huit* et *huis clos*. Nous supposons que, comme les autres voyelles, les diphtongues peuvent admettre des exceptions dites « à h aspiré ». Cette solution s'écarte de celle de Kaye & Lowenstamm (1984) et Encrevé (1988, 200), qui place la glissante en position d'attaque. Cette option nous paraît difficile à défendre, au moins dans la variété laurentienne, car ce seraient les deux seuls mots où [ɥ] apparaîtrait séparément de la diphtongue [ɥi] (hors contexte de réduction phonétique discuté ci-bas). À l'inverse, le concept de mot « à h aspiré » est déjà bien établi pour les voyelles, dont les diphtongues font partie. Une différence entre des mots comme *haut* et *huit* est que le second admet plus facilement la chute d'un schwa précédent : *de haut* [dœo] *[do], *de huit* [dœɥit] [dɥit]. C'est cette différence qui a motivé le rejet de l'analyse « h aspiré » pour *huit* et *huis clos*. *De haut* peut cependant être produit [dʔo] et on peut considérer que la différence entre *haut* et *huit* n'est qu'apparente : le coup de glotte joue le même rôle que la glissante en permettant une coupure (syllabique ou autre) entre la consonne précédente et la voyelle ou diphtongue initiale.

Premièrement, comme nous le verrons, aucune autre séquence glissante + voyelle ne se comporte comme une diphtongue. Il faut donc soit postuler un processus de diphtongaison systématique qui s'applique uniquement à ces séquences, soit accepter l'autonomie phonémique de ces diphtongues. Je ne vois aucun avantage conceptuel à la dérivation et favoriserai l'approche la plus directe et transparente, dans le sens où le comportement unitaire de ces séquences découle naturellement de leur statut unitaire dans le système phonologique.

Deuxièmement, le statut sous-jacent de /wa/ et /wɑ/ et leur autonomie par rapport à /a/ et /ɑ/ expliquent des faits indépendants du comportement des glissantes. D'une part, l'opposition entre /a/ et /ɑ/, bien établie en syllabe finale fermée (*patte* vs *pâte*) ou en syllabe non finale (*Pâquet* vs *paquet*), est neutralisée en finale de mot en faveur de la voyelle postérieure. On a donc *rate* et *chatte* [a], mais *rat* et *chat* [ɑ]. Les seules formes où l'on trouve /a/ en finale absolue (donc à l'exclusion des proclitiques comme *ma* qui ne sont jamais en position finale) sont des mots impliquant la réduplication (ex. *papa*, *caca*, etc.) et l'enclitique *la* (ex. *prends-la*). Mais cette neutralisation ne s'applique précisément pas aux formes en [wa] ~ [wɑ], pour lesquelles le contraste est maintenu en fin de mot (p. ex. *Troie* vs *trois*, *moi* vs *mois*). Les formes en [wa], beaucoup plus fréquentes que celles en [wɑ], ne montrent aucune tendance à la postériorisation. Si les séquences [wa] étaient issues de combinaisons /w/ + /a/ ou /u/ + /a/, on s'attendrait à ce qu'elles se comportent comme les autres mots en /a/ par leur réalisation [ɑ], ce qui n'est pas le cas. D'autre part, les diphtongues /wa/ et /wɑ/ connaissent plusieurs variantes qui leur sont spécifiques et qui ne concernent pas /a/ et /ɑ/ (Picard 1974; Walker 1984). Pour [wa] : [we wɛ e ɛ ɔ], comme dans *moi* [mwe], *poil* [pwɛl], *crois* [kre], *droit* [drɛt], *poigné* [pɔɲe] respectivement; pour [wɑ] : [wɜ, we, ɜ], comme dans *boîte* [bwɜt], *boire* [bwer], *croire* [krɜr].

(2) Les glissantes dans des séquences autres que [wa wɑ wɛ̃ ɥi] où la synérèse est systématique (p. ex. *pied*, *fouette*). Il s'agit nécessairement de formes non-dérivées puisque la synérèse n'est jamais

systématique dans les formes dérivées (p. ex. *scier*, *jouer*). À l'initiale du mot, ces glissantes se comportent comme des consonnes par rapport aux processus de sandhi (p. ex. *hiatus*, *ouistiti*). Dans la mesure où [ɥ] n'intervient jamais dans ces formes et où /j/ et /w/ doivent être inclus dans l'inventaire phonémique pour des raisons indépendantes, il apparaît raisonnable de lexicaliser ces formes de façon transparente avec la glissante, sans recours à un processus de semi-vocalisation (p. ex. *hiatus* /jatys/, *pied* /pje/, *fouette* /fwɛt/)[12].

(3) Les glissantes dans des séquences où la diérèse est possible. On peut distinguer ici deux cas :

— Les glissantes précédées d'une consonne dans le même morphème. Cela inclut toutes les formes dérivées (p. ex. *scier*, *suer*, *jouer*), de même que toutes les formes non-dérivées impliquant des séquences [y] + voyelle (p. ex. *puéril*, *nuance*) et un grand nombre de formes non-dérivées avec [i] et [u] (p. ex. *lion*, *rouet*). Ces mots sont lexicalisés avec la voyelle fermée : *scier* /si+e/, *lion* /liɔ̃/, *puéril* /pyeril/, *rouet* /ruɛ/.

— Les glissantes à l'initiale de mots qui alternent entre diérèse et synérèse, dépendant du contexte précédent, et qui se comportent comme des voyelles par rapport aux processus de sandhi externe (p. ex. *et ouest* [ewɛst], *à l'ouest* [aluɛst]). Après consonne, la forme normale est bien la diérèse et ces formes sont à lexicaliser avec une voyelle

---

12 Le /j/ suffixal illustré en (4) dans le tableau 1 (p. 45) fait également partie de cette catégorie. Par ailleurs, des mots comme *watt* ou *ouate* [wat], où la glissante se comporte comme une consonne, peuvent en principe être analysés avec un /w/ consonantique initial ou une diphtongue /wa/ avec statut « h aspiré ». La première option évite le marquage lexical et est confortée par l'orthographe, la diphtongue /wa/ étant associée à la graphie <oi>.

initiale (p. ex. *ouest* /uɛst/)[13]. Contrairement aux formes précédentes (p. ex. *rouet*), ces glissantes ne sont pas toujours précédées d'une consonne.

Les catégories (1) et (2) ne présentant pas d'alternances et étant lexicalisées comme leur forme de surface, il n'y a rien à ajouter. La catégorie (3) est plus variable car les voyelles fermées y sont susceptibles d'être réalisées comme des glissantes, à des degrés qui varient selon les mots et les contextes. La question qui émerge concerne la nature de cette variation. Les analyses du français supposent l'existence d'un processus phonologique de semi-vocalisation. On peut également considérer l'hypothèse qu'il s'agit d'une réduction phonétique des séquences voyelle fermée + voyelle. L'existence de tels phénomènes de réduction dans la langue ne fait pas de doute et cette option est confortée par les conditions d'application de la variation entre voyelles fermées et glissantes devant voyelle. La synérèse dépend de l'environnement segmental, du nombre de syllabes, du débit de parole, de la fréquence des mots : des facteurs classiques dans la réduction phonétique. Pour les glissantes précédées d'une consonne dans le même morphème, la nature du segment précédent est évidemment stable. Pour les glissantes initiales, le contexte précédent varie, ce qui ajoute un facteur de variation important et susceptible de favoriser la réduction.

Cette analyse nous incite à revenir sur la catégorie (2), où nous avons supposé une glissante /j w/ sous-jacente en l'absence de variation. Des mots comme *pied* pourraient-ils également être envisagés comme un point extrême de la réduction phonétique, l'autre extrémité étant occupée par des mots où la diérèse est systématique? Cette possibilité n'est pas à écarter d'emblée.

---

[13] Les mots comme *huard* [yɑr] avec diérèse quasi-systématique (en raison notamment du caractère marqué de [ɥ] hors de la séquence [ɥi]) sont évidemment aussi lexicalisés avec une voyelle initiale.

5. Conclusion

L'analyse qui précède repose sur un inventaire phonémique enrichi de quatre diphtongues /wa̯ wɑ̯ wɛ̃ ɥi̯/. Les deux glissantes /j w/ sont également intégrées; par contre, il n'y a pas lieu d'introduire le phonème /ɥ/, typologiquement l'un des sons les plus rares, puisqu'il apparaît dans 0,01% des langues selon Maddieson (1984, cité dans Kelly 2015, 141). Aucun processus de semi-vocalisation « phonologique » n'est nécessaire. Le comportement des glissantes laurentiennes découle directement de cet inventaire et d'un processus de réduction phonétique graduelle, qui est requis indépendamment du problème des glissantes. Le système proposé redistribue l'explication des faits entre le lexique et la phonétique, la composante phonologique traditionnelle ayant été vidée de son contenu par l'exclusion du processus de semi-vocalisation.

Cette redistribution est représentative des tendances récentes dans l'analyse de la composante sonore des langues, comme les modèles exemplaristes (voir Docherty et Foulkes 2014 pour une présentation récente), qui brouillent les frontières traditionnelles entre le lexique, la phonétique et la phonologie et remettent en question la pertinence d'une composante phonologique autonome. Une étude plus détaillée des glissantes laurentiennes est nécessaire pour confirmer la validité de ce modèle et préciser les conditions de réduction des séquences voyelle fermée + voyelle.

Par ailleurs, il faut voir dans quelle mesure l'analyse proposée pour la variété laurentienne est transposable à d'autres variétés. De prime abord, le fait que la synérèse soit plus fréquente dans d'autres usages n'est pas incompatible avec la semi-vocalisation interprétée comme le résultat d'une réduction phonétique. La variation dialectale pourrait alors porter sur l'inventaire phonémique et/ou sur les caractéristiques articulatoires à la base de la réduction phonétique des voyelles fermées en glissantes.

RÉFÉRENCES

Andreassen Helene N. & Lyche Chantal (2009), Le français du canton de Vaud : une variété autonome, in Durand Jacques, Laks Bernard & Lyche Chantal (éd.), *Phonologie, variation et accents du français*, Paris, Hermès, 63-93.

Côté Marie-Hélène (2012), Laurentian French (Québec) : extra vowels, missing schwas and surprising liaison consonants, in Gess Randall, Lyche Chantal & Meisenburg Trudel (éd.), *Phonological Variation in French : Illustrations from Three Continents*, Amsterdam, John Benjamins, 235-274.

Côté Marie-Hélène (2014), Le projet PFC et la géophonologie du français laurentien, in Durand Jacques, Kristoffersen Gjert & Laks Bernard, avec la collaboration de Peuvergne Julie (éd.), *La phonologie du français : normes, périphéries, modélisation*, Nanterre, Presses Universitaires de Paris Ouest, 175-198.

Docherty Gerard J. & Foulkes Paul (2014), An evaluation of usage-based approaches to the modelling of sociophonetic variability, *Lingua 142*, 42-56.

Durand Jacques, Laks Bernard & Lyche Chantal (2009), Le projet PFC : une source de données primaires structurées, in Durand Jacques, Laks Bernard & Lyche Chantal (éd.), *Phonologie, variation et accents du français*, Paris, Hermès, 19-61.

Durand Jacques & Lyche Chantal (1999), Regard sur les glissantes en français : français standard, français du midi, *Cahiers de grammaire 24*, 39-65.

Encrevé Pierre (1988), *La liaison avec et sans enchaînement : phonologie tridimensionnelle et usages du français*, Paris, Seuil, 310 p.

Kaye Jonathan D. & Lowenstamm Jean (1984), De la syllabicité, in Dell François, Hirst Daniel & Vergnaud Jean-Roger (éd.), *Forme sonore du langage*, Paris, Hermann, 123-159.

Kelly Stephanie A. (2015), *Variable Glide Formation in Hexagonal French*, Ph.D. dissertation, The University of Western Ontario, 378 p.

Klein Marc (1991), *Vers une approche substantielle et dynamique de la constituance syllabique : le cas des semi-voyelles et des voyelles hautes dans les usages parisiens*, Thèse de doctorat, Université de Paris VIII, 342 p.

Levi Susannah V. (2011), Glides, in van Oostendorp Marc, Ewen Colin J., Hume Elizabeth & Rice Keren (éd.) *The Blackwell Companion to Phonology*, Malden, Wiley-Blackwell, vol. 1, 341-366.

Lyche Chantal (1979), Glides in French : questions for natural generative phonology, *Lingua 49*, 315-330.

Martinet André (1933), Remarques sur le système phonologique du français, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris 34*, 191-202.

Milner Jean-Claude (1973), *Arguments linguistiques*, Paris, Mame, 238 p.

Picard Marc (1974), La diphtongue /wa/ et ses équivalents au Canada, *Cahier de linguistique 4*, 147-155.

Price Glanville (2005), *An Introduction to French Pronunciation*, revised edition, Malden, Blackwell, 176 p.

Robert Paul (2017), *Le Petit Robert*, version numérique 5.1, Paris, Dictionnaires Le Robert.

Schane Sanford A. (1968), *French Phonology and Morphology*, Cambridge, Mass, MIT Press, 161 p.

Schoch Marianne (avec la collaboration de Furrer Otto, Lahusen Thomas & Mahmoudian-Renard Maryse) (1980), *Résultats d'une enquête phonologique en Suisse romande*, Bulletin de la section de linguistique de Faculté des lettres de l'Université de Lausanne, 47 p.

Walker Douglas C. (1984), *The Pronunciation of Canadian French*, Ottawa, University of Ottawa Press, 148 p.

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 61-77

The indefinite quantifier *no sé cuantísimo* in Contemporary Spanish

Michiel DE VAAN
Université de Lausanne

Many European languages contain an indefinite construction that consists of 'I don't know' and an interrogative pronoun, of the type pour je ne sais combien d'années *'for I-don't-know-how-many years' in French. Of the Spanish equivalent,* no sé cuánto *'I don't know how many', a superlative* no sé cuantísimo *'I don't know how very much/many', 'an awful lot', has been derived in the twentieth century. In this paper, I give examples of its usage from Spanish text corpora, discuss the formal variants of the construction, and argue that* no sé cuantísimo *has been grammaticalized as a marker of large indefinite quantity. The historical origin of the superlative* cuantísimo *lies in an analogy with* tantísimo *'so very many', attested in Spanish since the 17th century.*

1. INTRODUCTION

The interrogative and relative adjective 'how many' is uninflected in many European languages, as in French *combien*, English *how much, how many*, Dutch *hoeveel*, Russian *skol'ko*, Lithuanian *kíek*, Albanian *sa.* In German, *wie viel* is generally used uninflected in colloquial speech but has a variant *wie viele* with plural referents in higher registers. A different situation obtains in most of the Romance languages, where the Latin adjective *quantus* 'how big' was inherited as the word for 'how much, how many'. When used as a relative and as an interrogative, the word retains inflection for gender and number: Portuguese *quanto / -a / -os / -as*, Spanish *cuánto / -a /-os / -as*, Catalan *quant / -a / -s / -es*, Italian *quanto / -a / -i / -e*. These adjectives can also be used as intensifiers or exclamatives meaning 'how much! how many!'. A peculiarity of Modern

Spanish which is directly linked to the inflected status of the adjective is the creation of a superlative *cuantísimo*, expressing a very high degree of intensity (cf. Rainer 2015 on intensification in general). This novel form fits into a pattern seen in many languages, viz. that degree markers tend to be replaced by more explicitly intensifying variants once their original meaning is attenuated (Athanasiadou 2007). The Spanish superlative can also be inserted into the indefinite 'don't-know-how-many' construction, indicating an unspecified, very large quantity. The degree of grammaticalization of the latter constructional idiom (in the terminology of Booij 2010, 13) will be assessed using contemporaneous text samples from blogs and other websites[1].

2. *TANTÍSIMO* AND *CUANTÍSIMO*

In Spanish (especially in Peninsular Spanish, according to *NGLE* § 22.14ñ), demonstrative *tanto* 'so much, many' and interrogative and exclamative *cuánto* 'how much, how many' have the additional feature of forming a superlative in *-ísimo* with intensive (meaning 'a high degree') or exclamative (thus defined by *NGLE*) semantics, *tantísimo* 'so very much, so very many' and *cuantísimo* 'how very much, how very many'. They share this feature with the other quantifiers *mucho* 'much' and *poco* 'little, few'. The form *tantísimo* is first attested in Spanish texts in 1620, whereas *cuantísimo* does not appear before the 1880s and was probably modeled on *tantísimo.* Here are some examples[2]:

---

[1] I am indebted to Mónica Castillo Lluch and an anonymous reviewer for remarks on a first version of this paper.

[2] The linguistic examples in the text have through numbering; the Spanish text is followed by an interlineary gloss and a free translation. The following grammatical abbreviations are used in the glosses: cond = conditional, f = feminine, ger = gerund, ipf = imperfect, m = masculine, obj = object, pl = plural, pn = personal name, pres = present, pret = preterite, ptc = past participle, refl = reflexive, rel = relative, sbjv = subjunctive, sg = singular, sup = superlative.

(1) 1645, Palafox y Mendoza, *Carta a Inocencio X* (*CNDHE*):

como	***tantísimas***	***veces***	*abandonaron*
as	so.much.SUP.F.PL	time.PL	abandon.3PL.PRET

muchísimas	*otras*	*[parroquias]*	*por*	*el*
many.SUP.F.PL	other.F.PL	parish.PL	because	the.M.SG

mal	*clima*	*de*	*los*	*lugares*
bad.M.SG	climate	of	the.M.PL	place.PL

'as **so very many times** they abandoned very many other [parishes] because of the bad climate of those places'

(2) 1884, Barros Arana, *Historia General de Chile* (*CNDHE*):

viendo	*en*	*ello*	***cuantísima***	***ganancia****.*
see.GER	in	it	how.much.SUP.F.SG	gains.SG

'seeing **enormous gains** in it.'[3]

(3) 1893, Azcárate y Fernández, *Insectos y criptógamas que invaden los cultivos en España* (*CNDHE)*:

se	*comprende*	*qué*	*de*	*inquietudes*	*y*
REFL	understand.3SG.PRES	what	of	anxiety.PL	and

cuantísimas	***pérdidas***	*no*	*asaltarían*	*el*
how.much.SUP.F.PL	loss.PL	not	assail.COND	the.M.SG

ánimo
mood

'one understands what anxieties and **what enormous losses** would assail the mood'

(4) 1890, Felipe Trigo, *El cínico*:

Gerardo, (...)	*viró*	*en*	*disculpas*	*hacia*
PN	turn.3SG.PRET	in	apology.PL	towards

Mavi:	*- Señora*	***cuantísimo***	*lo*	*siento*
PN	Madam	how.much.SUP.M.SG	it	be.sorry.1SG.PRES

---

[3] In this example, *cuantísima* is not used as a relative and has more or less the same meaning as *tantísima*; this specific usage is not acceptable anymore in present-day Spanish.

‘Gerardo … turned to apologize towards Mavi: Madam, I am **so very very** sorry’

(5) 2007, Enrique Arias Vega, *El Secreto de Mari Mar*[4]:

¡Alberto!	*¡Cuánto*	*tiempo!*	*Y*	*me*
PN	how.much.M.SG	time	and	me

estampó	*dos*	*sonoros*	*besos (...)*	*– ¡**Cuantísimo***
press.3SG.PRET	two	loud.M.PL	kiss.PL	how.much.SUP.M.SG

tiempo	*ha*	*pasado!*	*– estaba*	*repitiendo*
time	have.3SG.PRES	pass.PTC	be.3SG.IPF	repeat.GER

‘“Alberto! It's been such a long time!” And he pressed two loud kisses on me … “**Such a very long time** has passed!” he kept repeating.’

(6) blog, no year indicated, http://www.inteligencia-emocional.org/curso/cartasporelcurso.htm:

Queridos	*profesores,*	*no*	*sabéis*
loved.M.PL	teacher.PL	not	know.2PL.PRES

cuantísimo	*me*	*está*	*gustando*	*realizar*	
how.much.SUP.M.SG	me	be.3SG.PRES	like.GER	take	

este	*curso*	*on line*
this.M.SG	course	online

‘Dear teachers, you don't know **how very much** I am enjoying taking this online course’.

3. Indefinite ‘I-don't-know-how-many’

A common strategy to express a large but unspecified quantity is to combine a syntagm meaning ‘I don't know’ with an adverb or adjectives meaning ‘how much/many’. Many European languages know this construction, e.g. French *pour je ne sais combien d’années* ‘for I-don't-know-how-many years’, Dutch *dat duurt ik weet niet hoeveel jaar* ‘that will take I-don't-know-how-many-years’. This is

[4] http://revistaatticus.es/2010/06/01/el-secreto-de-mari-mar-historia-mas-que-probable.

one instantiation of the well-known construction, particularly frequent in European languages (Haspelmath 1997, 130), which combines 'I don't know' with interrogative pronouns in order to convey indefinite meaning. The meaning 'I don't know how many' often develops into 'an enormous quantity', the pragmatic stress (and often also the prosodic stress) shifting from 'not knowing' to 'how many'. In English, the phrase *Arsenal haven't won the league for* ***I don't know how many years*** (*Independent*, 7 January 2016; the league is the main football competition in England) can have two readings: (1) **I don't exactly know** how many years it's been since Arsenal last won the league; (2) **It's been many many years** since Arsenal last won the league, **too many years to remember**. In some languages the difference between interpretations (1) and (2) might be conveyed by intonation. In Dutch, the normal interpretation has become (2). The same is probably true for French, where *je ne sais combien* 'I don't know how many' usually means 'quite a high number' rather than 'some unknown number'. Compare the following quotation: "mais une fois, dans **je ne sais combien** de milliers de chances, deux êtres se répondent par toutes les facultés de leur esprit et de leur âme" (Mme. de Staël, *Delphine*, éd. 1838).

The preponderance of the first person in the verb forms making out this construction can be understood as pragmatically triggered, since the first person stresses the subjectiveness of the proposition and hence leaves open the possibility that the addressee (you) or a third party (he, she, they) are better informed about the quantity being guessed at. The prevalence of the singular 'I' above the plural 'we' is given by the predominantly individual perspective of the speaker, although as we shall see the first person plural does occur in some specific contexts. It is no coincidence that, in French, a construction such as *dans nous ne savons combien (de pays, maisons, générations*) 'in we don't know how many (countries, houses, generations)' is only found in nineteenth-century prose, which often uses the first person plural for the narrator's perspective. A third possibility beside the subjects 'I' and 'we' is the impersonal form, as in French *dans on ne sait combien de temps* 'in one-does-not-know how much time'. In French one could be inclined to regard the use

of *on* as a colloquial variant for *nous*, but the Spanish evidence below shows that the impersonal interpretation is more likely. The impersonal pronoun emphasizes the indefiniteness of the quantity being referred to, and increases the (alleged) general value of the claim being made.

4. *NO SÉ CUÁNTO*

In Spanish, the construction equivalent to French *je ne sais combien* is *no sé cuánto* 'I don't know how many', which indicates "un número elevado, aunque impreciso, de personas o cosas" ['a high but imprecise number of people or things'] (*NGLE* §20.7n). The adjective is inflected for gender (masculine, feminine) and number (singular, plural). The oldest example given in the reference grammar is from 1876, from the novel *Doña Perfecta* by Pérez Galdós. The negation is usually plain *no*, but on the web I also found some instances with *ya no* 'no longer, not even', an expression stressing the hopelessness of estimating the number involved. The verb is nearly always in the present tense and in most of the attestations contains the first singular *sé* 'I know' or the third person singular impersonal *se sabe* 'one knows, they know'. I did not find this construction with *sabes* 'you (sg.) know', *sabéis* 'you (pl.) know', *sabe* 's/he knows' or *saben* 'they know'.

4.1 Here are some examples with *no sé* 'I don't know', mostly taken from online blogs and fora. Like in French, the implication of the 'don't-know-how-much/many' construction is 'a lot', which is how I will translate most of the following passages.

(7) blog, http://www.forocoches.com/, 19 July 2011:

aún	*así*	*dicen*	*que*	*les*	*debo*
even	thus	say.3PL.PRES	that	them	owe.1SG.PRES

no	***sé***	***cuánto***	***dinero***
not	know.1SG.PRES	how.much.M.SG	money

'still they tell me that I owe them **a lot of money**'

(8) blog, http://www.tripadvisor.es, opinion written 26 January 2017:

Un	*solo*	*ascensor*	*para*	***no***	***sé***
one	single.M.SG	lift	for	not	know.1SG.PRES

cuánta	***gente****!*
how.much.F.SG	people.SG

'A single lift for **sooo many people**!'

(9) 1989, Jaime Saenz, *La piedra imán. Obra póstuma*, p. 130:

Luego	*dice*	*que*	*está*	*escribiendo*	*la*
next	say.3SG.PRES	that	be.3SG.PRES	write.GER	the.F.SG

historia	*de*	*la*	*música,*	*en*	***no***	***sé***
history	of	the.F.SG	music	in	not	know.1SG.PRES

cuántos	***tomos***
how.much.M.PL	volume.PL

'Next he says that he's writing the history of music in **a lot of volumes**'

(10) 2013, Hugo Horiot, *El emperador, soy yo: Una infancia en el autismo*. Spanish translation by Manuel Serrat Crespo:

Mi	*madre*	*ha*	*escrito*	*unos*	*20*
my	mother	have.3SG.PRES	write.PTC	one.M.PL	20

libros,	*algunos*	*de*	*ellos*	*traducidos*	*a*
book.PL	some.M.PL	of	they.M	translate.PTC.M.PL	into

no	***sé***	***cuántas***	***lenguas***
not	know.1SG.PRES	how.much.F.PL	language.PL

'My mother has written about 20 books, some of them translated into **a lot of languages**'

4.2 Here are some further examples, now with *no se sabe* 'one does not know':

(11) blog, https://www.laprensa.com.ni, *Cartas al director*, 23 October 2003:

para	*hacer=lo*	*se*	*ha*	*gastado*	***no***	***se***
to	do=it	REFL	have.3SG.PRES	spend.PTC	not	REFL

sabe	***cuánto***	***dinero***
know.3SG.PRES	how.much.M.SG	money

'in order to do that, **a lot of money** has been spent'

(12) blog, https://daniellebrato.com/, 27 January 2011:

Con (...)	*lo*	*que*	*le*	*cuesta*	*a-l*
with	it	REL	him	cost.3SG.PRES	to-the

Ayuntamiento	*el*	*concurso*	*anual,*	*habría*
Municipality	the.M.SG	competition	yearly	have.3SG.COND

para	***no***	***se***	***sabe***	***cuántas***
for	not	REFL	know.3SG.PRES	how.much.F.PL

obras	***sociales***
work.PL	social.PL

'With what the yearly competition costs the Municipality, there would be enough for **a lot of social work**'

(13) blog, http://www.jaimeaguilera.net, 7 February 2008:

conocida	*en*	*estos*	*dos*	*casos,*	*desconocida*	*en*
known.F.SG	in	this.M.PL	2	case.PL	unknown.F.SG	in

no	***se***	***sabe***	***cuántos***
not	REFL	know.3SG	how.much.M.PL

'known in these two cases, unknown in **a lot** [of them]'

Here, the masculine *cuántos* refers back to *casos*.

4.3 The first plural *sabemos* is rarely found. The following passage is taken from a story which is told by a narrator in the first person plural, which triggers *sabemos* (compare French *nous ne savons combien* 'we don't know how many' discussed above):

(14) blog, http://deambulatorio.blogspot.ch, 26 August 2005:

Jaime	*ha*	*vivido*	*en*	***ya***
PN	have.3SG.PRES	live.PTC	in	already

no	***sabemos***	***cuántos***	***sitios***	*con*
not	know.1PL.PRES	how.much.M.PL	place.PL	with
no	***sabemos***	***cuánta***	***gente***	*diferente.*
not	know.1PL.PRES	how.much.F.SG	people	different

'Jaime has lived in **more places than we remember** with **a lot of different people**'

5. *NO SÉ CUANTÍSIMO*

An interesting feature of Spanish is the integration of the superlative *cuantísimo* into the indefinite quantity construction. Like in the case of *no sé cuánto*, the exclamative construction *no sé cuantísimo* 'I don't know how very much/many', 'an awful lot', 'an enormous amount', is inflected for gender and number[5]. It is a more recent construction than *no sé cuánto*, since *no sé cuantísimo* is unattested in the historical corpora before the end of the twentieth century and is not mentioned in the authoritative recent grammar *NGLE*. *No sé cuantísimo* is found in the singular with non-count nouns (*dinero* 'money', *tiempo* 'time', *gente* 'people', *experiencia* 'experience', *mierda* 'shit', etc.), in the plural with count nouns and persons (*años* 'years', *delitos* 'crimes', *botellas* 'bottles', *veces* 'times', *personas* 'persons', *obispos* 'bishops', etc.), and substantivized (*han gastado no sé cuantisímo* 'they have spent an awful lot'). The occurrence of *no sé cuantísimo* as a fixed construction, which can be the direct object of a clause or depend on a governing preposition, contradicts the claim in *NGLE*, § 7.4c, that *cuantísimo* "solo se utiliza encabezando grupos sintácticos exclamativos" ['is only used as the head of exclamative syntactic groups'].

---

5 Note that suffixal *-ste* in Dutch *hoeveelste* 'how-manieth' is homonymous with the Dutch superlative suffix *-st(e)*, but in reality represents the ordinal suffix (taken from *honderdste, duizendste*, etc.) 'hundred-th, thousand-th'. Therefore, the expression *de ik-weet-niet-hoeveelste* means 'the I-don't-know-how-manieth' and cannot be equated with Spanish *no sé cuantísimo*.

5.1 Examples with *no sé* from recent blog entries found online[6] include:

(15) blog, http://m.forocoches.com/, 17 July 2012:

Por	*otra*	*parte,*	*me*	*parece*	*también*
by	other.F.SG	part	me	seem.3SG.PRES	also

una	*capullada*	*que*	*tenga*	*que*	*gastar=me*
a.F.SG	stupidity	that	have.to.1SG.SBJV	that	spend=me

no	***sé***	***cuantísimo***	***dinero***	*en*	*vestir=me*
not	know.1SG	how.much.SUP.M.SG	money	in	clothe=me

para	*ir*	*a*	*la*	*boda...*
for	go	to	the.F.SG	wedding

'On the other hand, I think it's completely daft that I have to spend **an awful lot of money** on dressing up to go to the wedding'

(16) blog, http://foros.vogue.es/, 28 October 2009:

pensar	*que*	*su*	*profesión*	*es*	*cantar,*
think	that	her	profession	be.3SG.PRES	sing

y	*que*	*hacer=lo*	*con*	***no***	***sé***
and	that	do=it	with	not	know.1SG.PRES

cuantísima	***gente***	*gritando …*
how.much.SUP.F.SG	people	yell.GER

'To think that her profession is to sing, and to do that with **an awful lot of people** yelling …'

(17) blog, http://confarruco.blogspot.ch/, 24 April 2013:

Carlos Carles	*reclamó*	*ante*	*el*
PN	demand.3SG.PRET	before	the

Presidente	*Chávez*	*la*	*construcción*	*del*	*Centro*
President	PN	the.F.SG	construction	of-the	Center

Cultural	*por*	*el*	*que*	*lleva*
Cultural	for	the.M.SG	REL	carry.3SG.PRES

---

6 The oral corpus PRESEEA yielded no hits.

no	***sé***	***cuantísimos***	***años***	*luchando.*
not	know.1SG.PRES	how.much.SUP.M.PL	year.PL	fight.GER

'Carlos Carles demanded from President Chavez the construction of the Cultural Center, for which he has been fighting **for an awful lot of years**'

(18) blog, http://www.lne.es/economia/, 12 February 2015:

Por	*sus*	*colaboraciones*	*en*	***no***	***sé***
by	their	participation.PL	in	not	know.1SG.PRES

cuantísimas	***empresas***
how.much.SUP.F.PL	business

'From their participations in **an awful lot of businesses**'

(19) blog, http://www.tenemostetas.com/, 29 March 2013:

cuando	*me*	*llegó*	*tu*	*texto*	*a*	*través*
when	me	reach.3SG.PRET	your	text	at	through

de	*fcbk*	***no***	***sé***	***cuantísimas***
of	Facebook	not	know.1SG.PRES	how.much.SUP.F.PL

veces	***seguidas***	*lo*	*leí*
time.PL	follow.PTC.F.PL	it	read.1SG.PRET

'when your text reached me through Facebook I read it **an awful lot of times in a row**'

5.2 Here are some examples with the impersonal *no se sabe*:

(20) blog, https://www.filmaffinity.com/es/, 20 April 2015:

Esta	*es*	*una*	*mujer*	*que*
this.F.SG	be.3SG.PRES	a.F	woman	REL

lleva	***no***	***se***	***sabe***
carry.3SG.PRES	not	REFL	know.3SG.PRES

cuantísimo	***tiempo***	*con*	*el*	*novio*
how.much.SUP.M.SG	time	with	the.M.SG	boyfriend

'She's a woman who has been dating her boyfriend for **an awfully long time**'

(21) blog, http://dmcforum.mforos.com/, 28 April 2007:

simples	*palabras*	*que*	*no*	*se*	*sabe*
simple.PL	word. PL	REL	not	REFL	know.3SG.PRES

cuantísimo	***daño***	*pueden*	*hacer*
how.much.SUP.M.SG	damage	can.3PL	do

'simple words that can inflict **an awful lot of damage**'

(22) blog, http://www.mundodeportivo.com/opinion/, 25 May 2017:

por	*primera*	*vez*	*en*	***no***	***se***	***sabe***
for	first.F.SG	time	in	not	REFL	know.3SG.PRES

cuantísimos	***años***
how.much.SUP.M.PL	year.PL

'for the first time in **many many years**'

(23) blog, http://endeconstruccion.blogspot.ch/, 28 October 2005:

ese	*gran*	*actor*	*nominado*	***no***	***se***
that.M.SG	great.M	actor	nominate.PTC.M.SG	not	REFL

sabe	***cuantísimas***	***veces***	*a*	*numerosos*
know.3SG	how.much.SUP.F.PL	time.PL	to	numerous.M.PL

premios
award.PL

'that great actor, nominated **an awful lot of times** for numerous awards'

5.3 An instance with a first-person plural verb *sabemos* is found in the following passage, where it is triggered by *hicimos* 'we made' in the preceding subclause:

(24) blog https://duendesjuguetones.blogspot.ch/, 23 January 2009:

nuestro	*gran*	*cuadro*	*Pollock*	(*que*
our.M.SG	great.M	painting	PN	REL

lleva	*expuesto*	*en*	*el*	*cole*
carry.3SG.PRES	exhibit.PTC	in	the.M.SG	high school

desde	*que*	*lo*	*hicimos*	***hace***	***ya***
since	that	it	make.1PL.PRET	ago	already

no	***sabemos***	***cuantísimo***	***tiempo***)
not	know.1PL.PRES	how.much.SUP.M.SG	time

'our great Pollock painting (which has been exhibited in our high school ever since we made it, which is **so long ago that we don't even remember**)'

Similarly, in the following passage we find a rare instance of the second person singular *no sabes* 'you don't know', triggered by the second singulars *sabes* and *estás* in the preceding clauses:

(25) blog, http://nohaynorte.blogspot.ch/, 22 July 2014:

Sólo	*sabes*	*que*	*estás*	*en*	*un*
only	know.2SG.PRES	that	be.2SG.PRES	in	a.M

lugar	*a*	***no***	***sabes***	***cuantísimos***
place	at	not	know.2SG.PRES	how.much.SUP.M.PL

miles	***de***	***metros***	*sobre*	*el*	*suelo*
1000.PL	from	meter.PL	above	the.M.SG	ground

'You only know that you are in a place **many many thousands of metres** above the ground'

6. RELATIVE *NO SABER CUÁNT(ÍSIMO)*

In all of the passages in sections 4 and 5, the indefinite quantity construction functions as the direct object, the prepositional object or a temporal adjunct. But when the inflected form of *saber* 'to know' functions as the main verb of the clause, usually in clause-initial position, the following *cuánto* or *cuantísimo* is a relative adverb rather than an interrogative one. Also, in such cases other verb forms can be used, such as the second person singular and plural or the imperfect. We are therefore not dealing with the grammaticalized construction for indefinite quantity:

(26) 2011, Cristina Laria, *La quinta V,* p. 168:

No	*sabes*	*cuantísimo*	*lamento*
not	know.2SG.PRES	how.much.SUP.M.SG	deplore.1SG.PRES

no	*ver=la*
not	see=her

'You don't know how very much I deplore not seeing her.'

(27) blog, http://intentosaber.blogspot.ch/, March 2011:

No	*sabes*	*cuantísimas*	*ganas*
not	know.2SG.PRES	how.much.SUP.F.PL	lust.PL

tengo	*de*	*este*	*libro,*	*y*
have.1SG.PRES	of	this.M.SG	book	and

no	*sabes*	*cuantísimo*	*sufro*	*por*
not	know.2SG.PRES	how.much.SUP.M.SG	suffer.1SG	by

no	*encontrar=lo*	*por*	*aquí.*
not	find=it	around	here

'You don't know how much I would like to read this book, and how much I suffer because I don't find it here.'

(28) blog, http://www.thepicta.com/user/inmii_89/, 14 September 2016:

Ella	*no*	*sabe*	*cuantísimo*	*la*
she	not	know.3SG.PRES	how.much.SUP.M.SG	her

necesito	*en*	*mi*	*vida!!!*
need.1SG.PRES	in	my	life

'She doesn't know how very much I need her in my life!'

(29) blog, https://www.facebook.com/produccioneskaboom/posts/, 31 December 2016:

No	*sabéis*	*cuantísimo*	*os*	*lo*
not	know.2PL.PRES	how.much.SUP.M.SG	you.PL.OBJ	it

agradecemos.
thank.1PL.PRES

'You (pl.) don't know how very grateful we are to you because of this.'

(30) blog, http://lavnoticia-iesvcentenario.blogspot.ch/, 29 November 2011:

No	*sabía*	*cuantísimo*	*trabajo*	*y*
not	know.1SG.IPF	how.much.SUP.M.SG	work	and
dedicación	*lleva*	*detrás.*		
dedication	carry.3SG.PRES	behind		

'I didn't know how very much work and dedication is involved in it.'

7. Conclusion

In this paper I have argued that Spanish *no sé cuánto* and *no sé cuantísimo* represent constructional idioms which serve as indefinite markers. Haspelmath (1997, 141–143) mentions a number of criteria for judging the degree of grammaticalization of a given construction (see Ramat 2015 for a recent discussion of grammaticalization). The first ones of these are phonological and semantic integrity. On this count, *no sé cuánto* and *no sé cuantísimo* score low on the grammaticalization path, since they retain their full phonological value and also the original meaning of the words is still present and retrievable to the speakers. The only feature which may have changed is the intonation: the phrasal stress in the indefinite-quantity constructions falls – to my non-native ears – on *cuánto* resp. *cuantísimo* rather than on finite verb forms *sé* or *sabe*, where it lies (or, at least, *can* lie) in the main-verb instances discussed in §6. Whether this prosodic change is really a feature of the Spanish construction would have to be investigated separately. Another criterion for grammaticalization is the reduction of its original syntactic scope. This clearly applies to *no sé cuánto* and *no sé cuantísimo*, since, in their indefinite meaning, they have lost their scope over a relative clause and retain scope only over noun phrases; and they themselves have ended up being governed by verbs and prepositions. Yet another criterion mentioned by Haspelmath is the paradigmaticity: to what extent has the original paradigmatic variation been reduced? Here, it is clear that *no sé cuánto* and *no sé cuantísimo* are in the process of being grammaticalized. Whereas

the quantifiers themselves have retained their four original options (*-o, -a, -os, -as*), the verbal paradigm has been reduced to mainly *sé* and *se sabe*, with some sporadic instances of *sabemos*. A final criterion for grammaticalization is the degree of obligatoriousness, that is: can the speaker express the same semantic content with other constructions, or have *no sé cuánto* and *no sé cuantísimo* become the only way to express exclamative indefinite quantity? Here, of course, the answer is 'no': there remain many alternative ways, as is usual for exclamative constructions in general. Future research might want to look at these constructions from a pragmatic viewpoint and compare them with competing utterances, such as *quién sabe cuánto* 'who knows how much/many', *Diós sabe cuánto* 'Gods knows how much/many', *muchísimo* 'very many', *un mogollón de* 'a multitude of', and many other idioms. This will certainly have to be done using corpora of spontaneous, spoken discourse.

A final note to conclude. The construction *no sé cuantísimo* sounds pretty language-specific to my ears. At first sight, the combination of 'how many?' with a superlative suffix seems unlikely, for how could there be a superlative of an interrogative? As we have seen, the explanation must be sought in analogies in the language history of Spanish. The rise of *tantísimo*, itself a much less problematic concept because *tanto* possesses an affirmative deictic value, preceded that of *cuantísimo* by two and a half centuries (at least in written records). So the fixed pair *tanto* - *cuánto* will have caused the imitation of *tantísimo* by *cuantísimo*. Judging by the citation containing *cuantísima ganancia* from 1884, as well as other evidence from the 1880s and 1890s, the novel adjective from the beginning possessed the intensifying meaning 'so very much' beside its relative meaning (by contrast, it never acquired the interrogative meaning of *¿cuánto?*), and it is this intensifying meaning which we find in *no sé cuantísimo*.

References

Athanasiadou Angeliki (2007), On the Subjectivity of Intensifiers, *Language Sciences 29*, 554-565.

Booij Geert (2010), *Construction Morphology,* Oxford, Oxford University Press.

CNDHE = Corpus del Nuevo Diccionario Histórico del Español, Versión 3.1, URL http://web.frl.es/CNDHE/view/inicioExterno.view (last consulted 12 August 2017).

Corpus del Español = http://www.corpusdelespanol.org/.

Haspelmath Martin (1997), *Indefinite Pronouns,* Oxford, Clarendon.

NGLE = Nueva gramática de la lengua española, Vol. I: Morfología, Sintaxis I, Segunda tirada, corregida (2010), Madrid, Real Academia Española.

PRESEEA (2014-), *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, URL http://preseea.linguas.net (last consulted 12 August 2017).

Rainer Franz (2015), Intensification, In Müller Peter O., Ohnheiser Ingeborg, Olsen Susan and Rainer Franz (eds.), *Word-Formation. An International Handbook of the Languages of Europe*. *Volume 2*, Berlin/Boston, De Gruyter, p. 1339-1351.

Ramat Paolo (2015), Grammaticalization, In Wright James (ed.-in-chief), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, *2nd ed., Vol 10*. Oxford: Elsevier, 330-335.

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 79-96

Le développement de la richesse flexionnelle d'enfants porteurs d'un implant cochléaire et d'enfants normo-entendants

Jolien FAES[a], Joris GILLIS & Steven GILLIS[a]
[a] *Université d'Anvers*

Dans la littérature, les études qui concernent le développement grammatical d'enfants porteurs d'un implant cochléaire se sont concentrées surtout sur des tests standardisés. La présente étude a pour objectif d'analyser la richesse flexionnelle d'enfants porteurs d'un implant cochléaire dans leur langage direct et spontané en la comparant avec celle d'enfants normo-entendants. Neuf enfants porteurs d'un implant cochléaire ont été suivis annuellement entre l'âge de deux et sept ans. A chaque âge, il y avait un groupe de contrôle de 10 enfants normo-entendants. La richesse flexionnelle est analysée en utilisant l'indice « Mean Size of Paradigm » (MSP). Les résultats indiquent que la richesse flexionnelle (MSP) d'enfants porteurs d'un implant cochléaire est moins élevée que celle d'enfants normo-entendants jusqu'à l'âge de quatre ans. Cependant, dès l'âge de cinq ans la richesse flexionnelle est comparable dans les deux groupes, ce qui indique que les enfants porteurs d'un implant cochléaire ont rattrapé leur décalage par rapport aux enfants normo-entendants[1].

1. INTRODUCTION

Cette étude examine le développement grammatical d'enfants néerlandophones nés sourds et porteurs d'un implant cochléaire

[1] Ce projet a été financé par le Fonds de la Recherche en Flandres (FWO) (Fonds : G.0138.13). Merci à B. Grandon pour la correction du manuscrit.

(enfants IC) en comparaison d'enfants néerlandophones normo-entendants (enfants NE) jusqu'à l'âge de sept ans. Les enfants IC dans cette étude ont reçu leur implant cochléaire avant l'âge de deux ans. Il a été montré que l'implantation cochléaire précoce favorise le développement langagier des enfants nés sourds (Blamey *et al.* 2001; Nicholas & Geers 2007). Entre un et quatre ans d'utilisation de l'implant, certains enfants ont des compétences langagières qui correspondent à leur âge chronologique, mais d'autres sont toujours en décalage par rapport aux enfants NE après quatre ans d'utilisation de l'implant (Szagun 2002; Wie 2010). Il y a donc beaucoup de variation dans le développement linguistique des enfants IC. Cependant, les progrès des enfants IC dépendent aussi du domaine linguistique étudié. Par exemple, les compétences linguistiques réceptives des enfants IC correspondent à leur âge chronologique beaucoup plus tôt que les compétences linguistiques expressives (Duchesne, Sutton & Bergeron 2009; Wie 2010). De plus, la littérature indique que les enfants IC éprouvent des difficultés en particulier en ce qui concerne la syntaxe et la morphologie et non pas en ce qui concerne le lexique (Duchesne *et al.* 2009). La plupart des enfants IC semblent rattraper leur décalage par rapport aux enfants NE dans le domaine du lexique. Cette étude examinera le progrès d'enfants IC néerlandophones dans le domaine de la morphologie flexionnelle.

Il existe plusieurs méthodes pour étudier la compétence linguistique, comme des tests standardisés ou des mesures linguistiques basées sur le langage spontané. Le *Reynell Developmental Language Scale* (RDLS) est un des tests standardisés qui est utilisé très fréquemment pour analyser entre autres les compétences grammaticales. Dans l'étude de Duchesne *et al.* (2009), les résultats du RDLS ont indiqué que plus de 50 % des enfants IC avaient des compétences linguistiques réceptives et expressives au niveau du mot qui correspondaient à leur âge chronologique après six ans d'utilisation de l'implant, mais que moins de 50 % des mêmes enfants IC avaient de telles compétences au niveau de la phrase. D'autres études, examinant le développement grammatical au moyen d'autres tests standardisés que Duchesne *et al.* (2009), ont

obtenu des résultats similaires (Caselli, Rinaldi, Varuzza, Giuliani & Burdo 2012; Geers, Nicholas & Sedey 2003; Schorr, Roth & Fox 2008; Young & Killen 2002). Des études se concentrant sur le langage spontané confirment ces observations : le décalage des enfants IC est plus faible en ce qui concerne le développement lexical que grammatical, tel que mesuré par exemple par l'indice MLU (« *mean length of utterance* ») (Moreno-Torres & Torres 2008) ou par le nombre d'adjectifs fléchis (Tribushinina, Gillis & De Maeyer 2013). Contrairement aux résultats des études réalisées à partir de test standardisés, les études qui analysent le développement grammatical dans le langage spontané ont montré que les enfants IC rattrapent leur décalage par rapport aux enfants NE, environ à l'âge de cinq ans (Nicholas & Geers 2007; Tribushinina *et al.* 2013).

Le développement grammatical comprend entre autres le développement de la morphologie flexionnelle. Des études ont indiqué que la richesse flexionnelle des enfants IC est en décalage par rapport à celle des enfants NE. Szagun (2002) a comparé des enfants IC et NE germanophones avec la même valeur de MLU. Elle a montré que les enfants IC font plus d'erreurs que les enfants NE en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre des déterminants et le pluriel des noms. En ce qui concerne le pluriel, les enfants NE font des erreurs, tandis que les enfants IC ne forment pas de mots pluriels. En d'autres termes, ils évitent une morphologie complexe sur laquelle ils font des erreurs (Szagun 2002). Laaha, Blineder & Gillis (2015) ont comparé des enfants IC et NE germanophones et néerlandophones et ont constaté la même chose : les enfants IC évitent de marquer le pluriel du nom. Ils utilisent les noms singuliers significativement plus fréquemment que les enfants NE du même âge chronologique. Pour les déterminants, la même tendance apparaît : les enfants NE emploient les déterminants de façon erronée, tandis que les enfants IC les omettent régulièrement (Szagun 2002). Si les enfants IC germanophones éprouvent des difficultés avec la morphologie des noms et des déterminants, ce n'est pas le cas de la morphologie verbale (Szagun 2002). En revanche, quand il s'agit des enfants néerlandophones et anglophones, Guo, Spencer & Tomblin (2013) et Hammer (2010) ont indiqué que la morphologie verbale

des enfants IC est en décalage avec celles des enfants NE du même âge chronologique même après cinq ans d'utilisation de leur implant cochléaire. Les enfants IC ont des difficultés en ce qui concerne les temps verbaux, l'accord sujet-verbe, l'accord en genre et en nombre des verbes et les temps du passé (Guo *et al.* 2013). Hammer (2010) indique toutefois que les enfants IC rattrapent leur retard à l'âge de sept ans.

Le décalage des enfants IC est probablement dû à l'information auditive dégradée résultant des limitations de leur implant cochléaire, qui cause une perception insuffisante des morphèmes flexionnels ou grammaticaux (Guo *et al.* 2013; Svirsky, Stallinfs, Ying, Lento, & Leonard 2002). Les morphèmes grammaticaux ne sont pas très saillants en général et les limitations de l'implant cochléaire renforcent cela. Nous faisons l'hypothèse que cela aura un effet négatif sur la production de ces morphèmes grammaticaux. Par exemple, Svirsky *et al.* (2002) ont déjà montré que les enfants IC acquièrent les éléments grammaticaux les plus saillants en premier.

1.1. Mean Size of Paradigm MSP

Le MSP a été présenté par Xanthos & Gillis (2010) comme une mesure de complexité paradigmatique et, plus spécifiquement, comme une mesure de la richesse et de la diversité flexionnelle. La richesse flexionnelle donne une indication du nombre de formes de mots différentes par lemme. Une richesse flexionnelle plus élevée signifie que les enfants utilisent plus de formes différentes d'un lemme. Le MSP donne la moyenne du nombre de formes fléchies de tous les lemmes; dans sa forme la plus simple, il est donc calculé en divisant le nombre de formes fléchies distinctes par le nombre de lemmes distincts (Xanthos & Gillis 2010). Cette étude compare le développement du MSP dans le langage des enfants IC et NE. Plus d'informations sur les calculs sont données dans la section suivante.

Jusqu'à présent, l'indice MSP n'a été utilisé que pour examiner l'influence de la variation de richesse flexionnelle dans le langage adressé à l'enfant sur la production langagière des enfants eux-mêmes (Laaha & Gillis 2007; Xanthos *et al.* 2011). Ces études

translinguistiques ont indiqué qu'un degré de variation flexionnelle plus élevé dans l'input est lié à un développement flexionnel plus rapide chez les enfants. Laaha & Gillis (2007) ont comparé le MSP dans le langage adressé à l'enfant dans plusieurs langues. En néerlandais, un MSP de 1,07 a été observée pour les noms et 1,82 pour les verbes. Par comparaison, en turc, un MSP de 1,91 a été observé pour les noms et 3,93 pour les verbes (Laaha & Gillis 2007). Un MSP plus élevé traduit une richesse flexionnelle plus élevée dans une certaine langue. Donc, le néerlandais est une langue avec une morphologie « faible » et le turc est une langue avec une morphologie « riche ». Le MSP n'a pas encore été utilisé pour examiner la richesse flexionnelle des enfants NE et IC. Cette étude a pour objectif de comparer le développement de la valeur du MSP des enfants IC et NE néerlandophones.

2. Méthode

2.1. Sujets

Neuf enfants IC néerlandophones ont été suivis longitudinalement et annuellement entre l'âge de deux et sept ans (Schauwers 2006). Avant l'implantation, la perte auditive moyenne était de 112,56 dB HL (PAM) (écart-type 9,12). L'étiologie de la surdité était surtout héréditaire (7 enfants), un cytomégalovirus (1 enfant) et inconnue (1 enfant). Les enfants ont reçu un implant cochléaire Nucleus-24 avant l'âge de 20 mois (moyenne = 0;11.38 (ans;mois.jours), écart-type 0;05.08). Après l'implantation, le degré de perte auditive moyenne atteignait 32,22 dB HL (écart-type 7,11) à l'âge de cinq ans. Six enfants ont été implantés bilatéralement entre l'âge d'un et sept ans (moyenne 4;06.15, écart-type 2;03.01). Le deuxième implant cochléaire était un implant Nucleus-24 (2 enfants), Nucleus Freedom (2 enfants), Digisonic SP20 (1 enfant) ou inconnu (1 enfant). Le tableau 1 (p. 84) représente les données démographiques de chaque enfant IC.

ID	PAM	PAM IC (à 5 ans)	Age 1er IC	Age activation 1er IC	Age 2ème IC
S1	120	35	1;01.15	1;02.27	6;03
S2	120	27	0;06.21	0;07.20	4;08
S3	115	25	0;10.00	0;11.20	5;10
S4	113	42	1;06.05	1;07.09	–
S5	93	32	1;04.27	1;05.27	6;04
S6	120	37	0;08.23	0;09.20	–
S7	117	23	0;05.05	0;06.04	1;03
S8	112	42	1;07.14	1;09.04	–
S9	103	28	0;08.21	0;09.21	1;11
Moyenne	112,56	32,22	0;11.28	1;01.04	4;06.15
Ecart-type	*9,12*	7,11	0;05.08	0;05.12	2;03.01

Tableau 1 : Données démographiques des enfants IC (PAM = Perte auditive moyenne en dB HL).

Il y avait un groupe de contrôle transversal de 61 enfants néerlandophones normo-entendants : 10 enfants de deux ans (moyenne 2;00.19, écart-type 0;01.02), 9 enfants de trois ans (moyenne 2;11.27, écart-type 0;01.02), 12 enfants de quatre ans (moyenne 4;00.13, écart-type 0;01.12), 10 enfants de cinq ans (moyenne 5;00.13, écart-type 0;01.12), 10 enfants de six ans (moyenne 6;00.06, écart-type 0;02.25) and 10 enfants de sept ans (moyenne 6;11.15, écart-type 0;01.24).

2.2. Recueil des données

Des interactions spontanées d'environ une heure ont été enregistrées au domicile des enfants. Les enregistrements comprenaient des interactions non-structurées, non-standardisées entre l'enfant et (un de) ses parents jusqu'à l'âge de cinq ans. Les enregistrements des enfants âgés de six et sept ans étaient semi-structurés : les enfants devaient raconter une histoire spontanément, élicitée sur base de dessins animés ou d'un livre d'images (« Frog, where are you? », Mayer 1969). 20 minutes de chaque enregistrement ont

ensuite été sélectionnées, puis annotées en utilisant le logiciel CLAN de CHILDES (MacWhinney 2000). Les annotations étaient orthographiques et phonétiques et étaient conformes aux conventions de CHAT. Chaque forme d'un mot a été étiquetée automatiquement en utilisant la fonction MOR de CLAN puis désambiguïsée manuellement. Chaque forme de mot s'est vu assigner un lemme et une partie du discours et a été décomposée morphologiquement.

Nous avons contrôlé la fiabilité des mots identifiés pour 65 % des annotations. Une seconde personne a réannoté les échantillons d'enregistrements de vingt minutes orthographiquement. La médiane de consensus des mots identifiés est 81,38 % (min. 69,50 %, max. 92,63 %).

2.3. Mesure linguistique et analyse statistique

La richesse flexionnelle a été analysée en utilisant le MSP, *i.e.* « *Mean Size of Paradigm ».* Comme l'indique l'équation (1), le MSP est le ratio entre la taille du lexique fléchi $|F|$ et la taille du lexique fondamental $|L|$, *i.e.* les lemmes (Xanthos & Gillis 2010, 180) :

$$MSP = \frac{|F|}{|L|} \qquad (1)$$

Par exemple, dans un échantillon de *N* = 7 tokens, avec les formes suivantes : *suis, sont, était, livre, livres, suis* et *voiture,* le lexique fléchi F comprend six formes distinctes (*suis, sont, était, livre, livres, voiture*) et le lexique fondamental *L* comprend 3 lemmes distincts (*être, livre, voiture*). La valeur du MSP est donc 2.

Nous avons utilisé la version « *weighted entropy-based »* du MSP du logiciel open source *MPSMeter*, développée par Gillis (2013). Cette version prend en compte l'entropie de chaque paradigme, qui dépend de la fréquence relative de chaque forme fléchie au sein du paradigme (Xanthos & Gillis 2010). Dans l'étude de Xanthos & Gillis (2010), on peut trouver plus d'informations sur les calculs de MSP.

Les analyses statistiques ont été effectuées avec le logiciel R (R Core Team 2015) en utilisant des modèles linéaires mixtes (package *lme4).* Les observations aberrantes ont été écartées (écart interquartile). La variable dépendante était la valeur du MSP à chaque

âge et la variable indépendante était toujours le groupe d'enfants (statut auditif : enfants NE ou IC). Une ordonnée à l'origine aléatoire « enfant » a été incluse afin de tenir compte de la variation entre les enfants. Nous avons effectué les analyses pour chaque âge séparément, car les données des enfants NE étaient transversales.

Afin de contrôler si l'augmentation de la valeur du MSP est significative, nous avons utilisé des t-tests post-hoc pour les enfants NE. Les données des enfants IC étaient longitudinales, ce qui nous permettait d'analyser l'augmentation de la valeur du MSP en un seul modèle linéaire mixte. Dans cette analyse, la variable indépendante était la durée post-implantation (âge auditif) et les ordonnées à l'origine aléatoires étaient l'enfant et l'âge auditif.

3. Résultats

Le tableau 2 présente les résultats du test statistique de la richesse flexionnelle pour les deux groupes d'enfants à chaque âge. Le MSP varie entre 0,98 et 1,52 (valeurs de l'estimation, tab. 2). La figure 1 (p. 84) montre l'augmentation de la valeur du MSP avec l'âge chronologique. Les données des enfants IC étaient de nature longitudinale, ce qui nous permettait d'analyser l'augmentation de leur valeur du MSP en une seule analyse statistique. Les résultats indiquent que l'augmentation est significative jusqu'à l'âge de sept ans pour les enfants IC. Chaque année, l'augmentation de la valeur du MSP est 0,006 (erreur type 0,002) ($p = 0,001$). Pour ce qui est des enfants NE, les données étaient transversales. Nous avons donc effectué des tests post-hoc (t-test) afin de contrôler si l'augmentation de la valeur du MSP est significative. Les résultats de ces tests signalent que l'augmentation de la valeur du MSP des enfants NE est significative jusqu'à l'âge de six ans ($p < 0,001$).

Age (ans)	Effets	Estimation (erreur type)	T-value	P
2	Intercept	1,31 (0,05)	28,52	< 0,001
	Enfants NE	-0,09 (0,06)	-1,62	0,106
3	Intercept	0,98 (0,08)	12,17	< 0,001
	Enfants NE	0,75 (0,01)	143,46	< 0,001
4	Intercept	1,35 (0,03)	42,10	< 0,001
	Enfants NE	0,18 (0,01)	30,44	< 0,001
5	Intercept	1,51 (0,05)	27,96	< 0,001
	Enfants NE	-0,01 (0,07)	-0,07	0,940
6	Intercept	1,46 (0,05)	29,98	< 0,001
	Enfants NE	0,12 (0,07)	1,78	0,075
7	Intercept	1,52 (0,04)	36,89	< 0,001
	Enfants NE	-0,02 (0,05)	-0,41	0,684

Tableau 2 : Résultats du test statistique du MSP (groupe).

Figure 1 : Développement du MSP – les enfants IC (longitudinal) et NE (transversal).

Le tableau 2 signale aussi des différences entre les deux groupes d'enfants (modèles linéaires mixtes). L'ordonnée à l'origine (Intercept) indique toujours la valeur de l'estimation du MSP pour les

enfants IC, tandis que l'effet « Enfants NE » indique la différence entre la valeur du MSP des enfants IC et celle des enfants NE. Il faut ajouter cette dernière valeur (ou soustraire, dans le cas d'une valeur négative) à l'ordonnée à l'origine. Si cet effet (« Enfants NE ») est significatif, cela veut dire que la différence entre les deux groupes d'enfants est significative elle aussi. P. ex., à trois ans, la valeur du MSP des enfants IC est estimée à 0,98. L'effet « Enfants NE » est significatif ($p < 0,001$), indiquant une différence significative entre la valeur du MSP des enfants IC et celle des enfants NE. En particulier, la valeur du MSP des enfants IC (ordonnée à l'origine, 0,98) est plus basse que celle des enfants NE (ordonnée à l'origine, 0,98 + valeur de l'effet « Enfants NE », 0,75).

A l'âge de deux ans, il n'y a pas encore de différence significative entre les deux groupes d'enfants, ce qui est prévisible parce que le développement flexionnel commence à cet âge. Comme le tableau 2 l'indique, chaque lemme est représenté par une seule forme, ce qui explique que la valeur du MSP est à sa valeur minimum. A l'âge de trois ($p < 0,001$) et quatre ans ($p < 0,001$), la valeur du MSP des enfants IC est significativement plus basse que celle des enfants NE. Dès l'âge de cinq ans, les différences significatives entre les enfants IC et les enfants NE ont disparu (tab. 2).

4. Conclusion

Cette étude s'est concentrée sur une comparaison du développement grammatical des enfants IC et des enfants NE. La richesse flexionnelle des deux groupes a été comparée au moyen de la valeur du MSP. Les analyses ont indiqué que la valeur du MSP des enfants IC est moins élevée que celle des enfants NE à l'âge de trois et quatre ans. Même si le MSP n'a jamais été utilisé afin d'évaluer le développement grammatical des enfants IC auparavant, d'autres études ont bel et bien examiné le développement des formes fléchies en utilisant d'autres mesures. Toute comme dans cette étude, un décalage des enfants IC par rapport aux enfants NE a été rapporté dans la littérature (Guo *et al.* 2013; Hammer 2010; Laaha *et al.* 2015; Szagun 2002). Pourtant, nos analyses ont aussi montré que

les enfants IC rattrapent leur retard : à l'âge de cinq ans, la richesse flexionnelle des enfants IC est aussi élevée que celle des enfants NE. Dans la littérature, seule l'étude de Hammer (2010) a trouvé une même tendance pour ce qui concerne la morphologie verbale à l'âge de sept ans.

La richesse flexionnelle des enfants IC est donc en décalage par rapport à celle des enfants NE jusqu'à l'âge de quatre ans. L'explication de cette observation se trouve probablement dans deux facteurs associés : la perception du langage et l'organisation lexicale. La première explication est liée à la perception dégradée des enfants IC. En néerlandais, les formes de mots fléchies comprennent des suffixes qui sont peu saillants dans le signal acoustique de la parole. Même les enfants NE perçoivent les morphèmes grammaticaux de façon moins précise que d'autres mots, parce qu'ils ne portent pas d'accent et, ainsi, sont moins saillants. Toutefois, la perception des morphèmes grammaticaux, même s'ils sont moins saillants, est une condition préalable à la production de ceux-ci (Le Normand, Moreno-Torres, Parisse & Dellatolas 2013). Pour les enfants IC, la perception de la parole est influencée de manière négative par le manque d'input auditif avant l'implantation et par les limitations de leur implant cochléaire après l'implantation. Bouton, Serniclaes, Bertoncini & Colé (2012) ont montré que la capacité des enfants IC à discriminer et à identifier correctement les caractéristiques des phonèmes est moins élevée par rapport aux enfants NE. De plus, les enfants IC sont moins attentifs aux sons de la parole et au langage environnant que les enfants NE (Houston & Bergeson 2014; Houston, Pisoni, Kirk, Ying & Miyamoto 2003). Ce manque de concentration est caractéristique du fonctionnement exécutif, qui est aussi en décalage par rapport à celui des enfants NE (Kronenberger, Beer, Castellanos, Pisoni, & Miyamoto 2014). La perception dégradée, la moindre attention pour la parole et les problèmes de fonctionnement exécutif ont très probablement pour résultat que les enfants IC se concentrent plus sur les éléments de la parole les plus saillants. Cela signifie en particulier qu'ils ne se concentrent pas sur les morphèmes grammaticaux. Comme la perception est essentielle pour la production,

tout cela a pour résultat une mauvaise production de ces morphèmes grammaticaux. La focalisation sur les éléments les plus saillants et ses conséquences sur la production ont été démontrées par Svirsky *et al.* (2002). Ils ont trouvé que les enfants IC acquièrent d'abord les morphèmes grammaticaux les plus saillants, ce qui n'est pas le cas pour les enfants NE. En outre, Guo *et al.* (2013), Hammer (2010) et Szagun (2002) lient le décalage du développement flexionnel des enfants IC à leur signal auditif dégradé. Jusqu'à présent, la plupart des études s'est concentrée sur des langues dans lesquelles la saillance des morphèmes grammaticaux est faible, comme le néerlandais ou l'anglais, p. ex. Il nous reste à étudier si le même effet est visible dans des langues où les morphèmes grammaticaux sont plus saillants (p. ex. le turc, le russe, etc.).

Une deuxième explication peut se trouver dans les difficultés des enfants IC quand il s'agit de l'organisation et de la récupération lexicale. Cette explication est aussi liée au manque de concentration pour la parole ainsi qu'à la perception dégradée, car ces deux facteurs ont une influence négative sur les représentations phonologiques des enfants IC (Nittrouer, Caldwell-Tarr & Lowensthein 2013; Pisoni, Kronenberger, Roman & Geers 2010). Lund, Werfel & Schuele (2015) ont constaté que la conscience phonologique des enfants IC est plutôt faible, ce qui a pour conséquence un apprentissage des mots plus difficile (Houston & Bergeson 2014; Houston *et al.* 2003). Wechsler-Kashi, Schwartz & Cleary (2014) ont par exemple montré que les enfants IC ont des difficultés pour ce qui est de l'organisation lexicale. Donc, des représentations phonologiques faibles ont pour conséquence une plus faible organisation lexicale et une moins bonne connexion des mots entre eux chez les enfants IC. Par conséquent, les enfants IC éprouvent des difficultés lors de la récupération des mots dans une tâche portant sur la fluence verbale (Wechsler-Kashi *et al.* 2014). Les enfants devaient nommer autant de mots liés phonologiquement et sémantiquement à un mot donné que possible. Afin d'accomplir cette tâche, les enfants doivent accéder à leur lexique mental et passer d'une sous-catégorie à une autre. Cette dernière tâche nécessite une bonne connexion entre les mots (Wechsler-Kashi *et al.* 2014).

Le MSP mesure la diversité des formes fléchies par lemme. Il y a donc deux possibilités : (1) la difficulté des enfants IC peut n'être liée qu'à la récupération des mots dans le lexique mental, ou (2), les enfants IC ont des difficultés non seulement avec la récupération des mots, mais aussi avec leur stockage. (1) Il est d'abord possible que les enfants IC n'éprouvent aucune difficulté pour mémoriser des formes de mots. Cependant, même s'ils ont la même quantité de formes de mots per lemme dans leur lexique mental que les enfants NE, la fragilité de leur organisation lexicale a pour conséquence que les enfants IC ne savent pas retrouver les formes de mots. Cela aurait pour conséquence une valeur de MSP moins élevée par rapport aux enfants NE. La seconde possibilité, (2), est que la difficulté des enfants IC est double. La littérature a indiqué que le stockage des formes de mots est problématique pour les enfants IC (Nittrouer *et al.* 2013), ce qui signifie que la quantité des mots dans leur lexique mental est plus basse par rapport aux enfants NE. Il est très probable que cela diminue la valeur de MSP, parce que moins de mots stockés signifient aussi moins de formes de mots distinctes par lemme. L'effet de l'organisation lexicale et de la récupération des mots ne fait qu'augmenter les difficultés des enfants IC. Dans leur lexique mental déjà moins étendu, les enfants IC éprouvent aussi des difficultés à retrouver ces mots, ce qui diminue les valeurs de MSP. D'autres études seront nécessaires pour tester ces hypothèses.

La valeur du MSP des enfants IC est plus basse par rapport à celle des enfants NE jusqu'à l'âge de quatre ans. Toutefois, les enfants IC rattrapent ce décalage : déjà à l'âge de cinq ans, la valeur du MSP des enfants IC est aussi élevée que celle des enfants NE. Comment peut-on expliquer ce rattrapage assez rapide? Une des théories généralement acceptées dans la littérature est que chaque point lexical a sa propre représentation et donc également sa propre entrée dans le lexique mental. En outre, une des opinions proposées dans la littérature est que les formes de mots fléchies ont aussi des entrées uniques dans le lexique mental (Serbian : Lukatela, Cerello & Turvey 1987; Lukatela, Gligorijevic, Kostic & Turvey 1980; English : Sereno & Jongman 1997; Stemberger & MacWhinney 1986). Cette

hypothèse suggère que l'apprentissage des formes de mots fléchies est directement associé à l'apprentissage de nouveaux mots et donc au développement lexical. Song, Sundara & Demuth (2009) ont montré cette relation entre le développement lexical et flexionnel : les enfants (NE) ayant des vocabulaires plus étendus ont une production plus correcte du –s à la troisième personne en anglais. Dans la littérature, il a été montré que les enfants IC rattrapent leur décalage par rapport aux enfants NE plus vite dans le domaine lexical que dans les domaines de la morphologie et de la syntaxe (Caselli *et al.* 2012; Duchesne *et al.* 2009; Geers *et al.* 2003; Moreno-Torres & Torres 2008; Rinaldi, Baraffaldi, Burdo & Caselli 2013). Il se peut que la même tendance soit présente dans nos résultats.

RÉFÉRENCES

Blamey Peter J., Barry Johanna G., Bow Cathy, Sarant Julia, Paatsch Louise E. & Wales Roger (2001), The development of speech production following cochlear implantation, *Clinical Linguistics & Phonetics 15(5)*, 363-382.

Bouton Sophie, Serniclaes Willy, Bertoncini Josiane & Colé Pascale (2012), Perception of speech features by French-speaking children with cochlear implants, *Journal of Speech, Language and Hearing Research 55*, 139-153.

Caselli Maria Cristina, Rinaldi Pasquale, Varuzza Cristiana, Giuliani Anna & Burdo Sandro (2012), Cochlear implant in the second year of life : lexical and grammatical outcomes, *Journal of Speech, Language and Hearing Research 55*, 382-394.

Duchesne Louise, Sutton Ann & Bergeron François (2009), Language achievement in children who received cochlear implants between 1 and 2 years of age: group trend and individual patterns, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 14(4)*, 465-485.

Geers Ann E., Nicholas Johanna G. & Sedey Allison L. (2003), Language skills of children with early cochlear implantation, *Ear and Hearing 24*, 46S-58S.

Gillis Joris (2013), MSPMeter [Computer software], URL https://github.com/jorisgillis/MSPMeter.

Guo Ling-Yu, Spencer Linda G. & Tomblin Bruce (2013), Acquisition of tense marking in English-speaking children with cochlear implants : a longitudinal study, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 18(2)*, 187-205.

Hammer Annemiek (2010), *The acquisition of verbal morphology in cochlear-implanted and specific language impaired children*, Thèse de doctorat, University of Leiden, Leiden.

Houston D. & Bergeson T. (2014), Hearing versus listening : attention to speech and its role in language acquisition in deaf infants with cochlear implants, *Lingua 139*, 10-25.

Houston Derek M., Pisoni David B., Kirk Karen I., Ying Elizabeth A. & Miyamoto Richard T. (2003), Speech perception skills of deaf infants following cochlear implantation: a first report, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology 67(5)*, 479-495.

Kronenberger William J., Beer Jessica, Castellanos Irina, Pisoni David B. & Miyamoto Richard T. (2014), Neurocognitive risk in children with cochlear implants, *JAMA Otolaryngology - Head & Neck Surgery 140(7)*, 608-615.

Laaha Sabine, Blineder Michaela & Gillis Steven (2015), Noun plural production in preschoolers with early cochlear implantation : an experimental study of Dutch and German, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology 79(4)*, 561-569.

Laaha Sabine & Gillis Steven (éd.) (2007), Typological perspectives on the acquisition of noun and verb morphology, *Antwerp Papers in Linguistics 112*.

Le Normand Marie-Thérèse, Moreno-Torres Ignacio, Parisse Christophe & Dellatolas George (2013), How do children acquire early grammar and build multiword utterances? A corpus study of French children aged 2 to 4, *Child Development 84(2)*, 647-661.

Lukatela Georgije, Carello Claudia & Turvey Michael T. (1987), Lexical representation of regular and irregular inflected nouns, *Language and Cognitive Processes 2(1)*, 1-17.

Lukatela Georgije, Gligorijevic B., Kostic Aleksandar & Turvey Michael T. (1980), Representation of inflected nouns in the internal lexicon, *Memory & Cognition 8(5)*, 415-423.

Lund Emily, Werfel Krystal L. & Schuele C. Melanie (2015), Phonological awareness and vocabulary performance of monolingual and bilingual preschool children with hearing loss, *Child Language Teaching and Therapy 31(1)*, 85-100.

MacWhinney Brian (2000), *The CHILDES project : tools for analyzing talk*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Mayer Mercer (1969), *Frog, where are you?*, New York, Dial Press, Dial Books for Young Readers.

Moreno-Torres Ignacio & Torres Santiago (2008), From 1-word to 2-words with cochlear implant and cued speech : a case study, *Clinical Linguistics & Phonetics 22(7)*, 491-508.

Nicholas Johanna G. & Geers Anne E. (2007), Will they catch up? The role of age at cochlear implantation in the spoken language development of children with severe to profound hearing loss, *Journal of Speech, Language and Hearing Research 50(4)*, 1048-1062.

Nittrouer Susan, Caldwell-Tarr Amanda & Lowensthein Joanna H. (2013), Working memory in children with cochlear implants : problems are in storage, not processing, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology 77*, 1886-1898.

Pisoni David B., Kronenberger William J., Roman Adrienne & Geers Anne E. (2010), Measures of digit span and verbal rehearsal speed in deaf children after more than 10 years of cochlear implantation, *Ear and Hearing 32(1)*, 60S-74S.

R Core Team (2015), *R: A language and environment for statistical computing*, R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL http://www.r-project.org/.

Rinaldi Pasquale, Baruffaldi Francesca, Burdo Sandro & Caselli Maria Cristina (2013), Linguistic and pragmatic skills in toddlers with cochlear implant, *International Journal of Language and Communication Disorders 48(6)*, 715-725.

Schauwers Karen (2006). *Early speech and language development in deaf children with a cochlear implant : a longitudinal investigation,* Thèse de doctorat, University of Antwerp, Antwerp.

Schorr Efrat A., Roth Froma & Fox Nathan A. (2008), A comparison of the speech and language skills of children with cochlear implants and children with normal hearing, *Communication Disorders Quarterly 29*, 195-210.

Sereno Joan & Jongman Allard (1997), Processing of English inflectional morphology, *Memory & Cognition 25(4)*, 425-437.

Song Jae Yung, Sundara Megha & Demuth Katherine (2009), Phonological constraints on children's production of English third person singular -s, *Journal of Speech Language and Hearing Research 52*, 623-642.

Stemberger Joseph P. & MacWhinney Brian (1986), Frequency and the lexical storage of regularly inflected forms, *Memory & Cognition 14(1)*, 17-26.

Svirsky Mario A., Stallinfs Lynne M., Ying Elizabeth A., Lento Cara L. & Leonard Laurence (2002), Grammatical morphological development in pediatric cochlear implant users may be affected by the perceptual prominence of the relevant markers, *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology 111*, 109-112.

Szagun Gisela (2002), The acquisition of grammar in young German-speaking children with cochlear implants and with normal hearing, *Antwerp papers in linguistics 102*, 40-60.

Tribushinina Elena, Gillis Steven & De Maeyer Sven (2013), Infrequent word classes in the speech of two- to seven-year-old children with cochlear implants and their normally hearing peers : a longitudinal study of adjective use, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology 77(3)*, 356-361.

Wechsler-Kashi Dina, Schwartz Richard G. & Cleary Miranda (2014), Picture naming and verbal fluency in children with cochlear implants, *Journal of Speech, Language and Hearing Research 57*, 1870-1882.

Wie Ona Bø (2010), Language development in children after receiving bilateral cochlear implants between 5 and 18 months, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology 74*, 1258-1266.

Xanthos Aris & Gillis Steven (2010), Quantifying the development of inflectional diversity, *First language 30(2)*, 175-198.

Xanthos Aris, Laaha, Sabine, Gillis Steven, Stephany Ursula, Aksu-Koç Ayhan, Christofidou Anastasia, Gagarina Natalia, Hrzica Gordana, Ketrez Fatma Nihan, Kilani-Schoch Marianne, Korecky-Kröll Katharina, Kovačević Melita, Laalo Klaus, Palmović Marijan, Pfeiler Barbara, Voeikova Maria D. & Dressler Wolfgang U. (2011), On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection, *First Language 31(4)*, 461-479.

Young Gretchen A. & Killen Deanne H. (2002), Receptive and expressive language skills of children with five years of experience using a cochlear implant, *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology 111*, 802-810.

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 97-114

Dynamiques énonciatives, interactionnelles et multimodales de l'exclusion dans un groupe de travail multilingue

Jérôme JACQUIN
Université de Lausanne

L'article revient sur la pratique consistant à utiliser le code-switching, c'est-à-dire l'alternance d'une langue à l'autre dans l'interaction verbale, pour gérer l'inclusion respectivement l'exclusion d'un ou de plusieurs interactant(s) du cadre de participation, et en particulier de processus décisionnels. L'originalité de la contribution réside dans l'ajout de la dimension multimodale, notamment par une prise en compte de la direction du regard, dont le rôle dans la configuration des dynamiques interactionnelles est bien connu sans pour autant être systématiquement intégré à l'analyse. Les données considérées relèvent de séances de travail collectif vidéo-enregistrées au sein desquelles quatre étudiants de niveau Master doivent composer avec une répartition non uniforme des répertoires linguistiques, aucune langue ne pouvant servir de lingua franca*. L'article met la loupe sur les phénomènes de cooccurrence entre code-switching et changement de direction du regard et en tire des conclusions générales sur la nature observable des phénomènes d'exclusion et donc de domination interactionnelle en situation multilingue.*

1. INTRODUCTION

Dans Kilani-Schoch (1997, 2013), Marianne pointait du doigt certains procédés langagiers et interactionnels relevant de la domination linguistique en contexte multiculturel. Cette mise en visibilité de la violence symbolique comme manière d'égratigner le mythe naïf d'un

humanisme plurilingue intrinsèquement bienveillant résonne avec les conclusions discutées il y a quelques années dans Jacquin & Pantet (2010). Dans cet article, nous considérions comment un groupe d'étudiants de l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne collaborait à la réalisation d'un travail de validation tout en devant composer avec une répartition non uniforme des répertoires linguistiques. Nous mettions alors en exergue le rôle du code-switching comme stratégie multilingue d'exclusion du cadre de participation[1] et comme ressource de construction du leadership et donc d'asymétries dans l'évolution et la résolution de processus décisionnels.

L'objectif ici est de poursuivre l'étude de ces phénomènes d'exclusion interactionnelle ancrée linguistiquement en les intégrant dans une perspective multimodale, c'est-à-dire une approche qui interroge les ressources verbales au sein d'un environnement sémiotique plus large où celles-ci côtoient des ressources attachées au corps, comme les gestes, les postures, les mouvements mimo-faciaux et les changements de direction du regard. En d'autres termes, l'article, relevant d'une analyse conversationnelle des interactions multilingues (voir notamment Auer 1988), entend interroger l'épaisseur multimodale de l'exclusion interactionnelle en tant que celle-ci peut reposer sur l'utilisation de code-switching.

La Section 2 brosse à grands traits les propriétés et fonctions du code-switching dans l'interaction verbale tandis que le rôle de la direction du regard en son sein est commenté dans la Section 3. La Section 4 présente les données soumises à l'analyse et notamment la configuration plurilingue du groupe de travail considéré. La Section 5 propose l'analyse de différentes séquences où le code-switching est utilisé de manière stratégique, en mettant un accent particulier sur les conduites multimodales à l'œuvre. La Section 6 conclut le propos en le mettant en perspective.

---

[1] La notion de « cadre de participation » (*participation framework*) est reprise de Goffman (1981) et renvoie à la manière dont l'interaction entre les participants est organisée (qui peut parler à qui et à quel moment).

2. Enjeux strategiques du code-switching

Suivant la typologie proposée par Auer (1988, 192), le code-switching (désormais CS) constitue :

> a language alternation … connected … to a particular *point* in conversation [which] provid[es] cues for the *organization of the ongoing interaction* (i.e. is discourse related), or about *attributes of the speaker* (i.e. is participant-related).

En ce sens, le CS se distingue du « transfert » (*transfer*) qui relève d'un changement de langue lié à la structure grammaticale du tour de parole (p. ex. utilisation ponctuelle d'un mot d'une autre langue en cas de difficulté à trouver un équivalent dans la langue utilisée à ce moment-là de la conversation).

Ainsi, et sans trop anticiper sur l'analyse, il est possible d'exemplifier la différence entre CS et transfert avec l'extrait suivant[2] :

```
EPFLMAT, partie 1, 00:01:20.000
1  J  et: (...) comme ça c'est différent donc
2     fais cette comparaison LÀ moi j'pense
3     qu'on peut pff
4     (0.6)
5  C  SO what I [wanted to say with the with]&
6  S              [XX (.) ss:]
7  J                 [ah ouais ouais ouais]
8  C  the old sponge avec le vieux:: ép- euh:
9     (0.5)
10 J  éponge\
11 C  éponge\ s: it was euhm c'était juste euhm
```

Alors que l'interaction se déroule depuis un moment en français, comme en témoigne le tour de parole de J en 1-3, C intervient en 5 en proposant un *CS*, c'est-à-dire un changement de langue de la conversation. En 8, C abandonne néanmoins ponctuellement ce changement de langue en traduisant « with the old sponge » par « avec le vieux ép- ». Ce *transfert*, intégré dans le déploiement syntaxique du tour de C, reçoit la collaboration de J en 10 (« éponge »),

---

2 Les conventions de transcription sont consultables en annexe.

J marquant ainsi une forme de résistance vis-à-vis du CS vers l'anglais alors qu'il s'exprimait en français en lignes 1-3 (voir aussi le chevauchement en français en 7). L'extrait, sur lequel on reviendra dans l'analyse, témoigne du dynamisme dont peuvent relever les alternances de langue dans la conversation.

Compte tenu de ce qui précède, on admet qu'un CS est beaucoup plus structurant qu'un transfert dans la mesure où il constitue un changement, qui peut être plus ou moins long et pérenne, de la langue de base de la conversation, qu'il s'agisse d'un changement lié à l'organisation de l'interaction (p. ex. passage du récit à son évaluation; *discourse related CS*) ou aux cadres de participation impliqués (p. ex. changement de langue lié à l'arrivée d'un nouveau participant; *participant-related CS*). Il est tout à fait possible, comme on le verra dans le cas de l'exclusion ponctuelle d'un membre du cadre participatif, qu'un CS soit à la fois *discourse-related* et *participant-related*.

Si Mondada (2007a, 168), à la suite d'Auer, propose de définir le CS comme une « ressource mobilisée par les participants de manière contingente, localement située, sensible à l'organisation séquentielle de l'interaction en cours », elle ne va pas jusqu'à en pointer une dimension potentiellement stratégique, c'est-à-dire la considérer comme une pratique orientée vers l'accomplissement d'un objectif. Il est probable qu'il s'agisse là de la prudence qui caractérise l'optique de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique dont se revendiquent aussi bien Auer que Mondada et qui prend ses distances avec toute tentative d'imputer des états et des intentions psychologiques aux participants (voir notamment Sidnell & Stivers 2013).

Dans Jacquin & Pantet (2010), nous proposions d'ouvrir un peu le cadre, en mobilisant les travaux de Myers-Scotton (Myers-Scotton 1993, 2006; Myers-Scotton & Bolonyai 2001), qui intègre le CS parmi les ressources permettant d'arriver à des fins de manière rationnelle et calculée. En d'autres termes, il s'agit de voir dans quelle mesure un CS intervenant en un temps *T* de la conversation et de l'activité en cours est orienté vers un effet observable dans un temps *T* + 1. Le CS peut dès lors être appréhendé comme : « une

ressource stratégique interactionnelle, “goal-directed”, affectant des mécanismes dépassant la séquentialité de la conversation mais se développant en son sein » (Jacquin & Pantet 2010, 74). Et nous faisions dès lors l'hypothèse, face aux données considérées, que :

> ces stratégies interactionnelles multilingues, exploitables par un ou plusieurs participant(s) engagé(s) dans l'interaction, [pouvaient] influer sur l'organisation et la coordination du travail de groupe, ou, en d'autres termes, contribuer à la mise en place d'un leadership (ibidem).

L'objectif ici est de reprendre et d'enrichir ces analyses pour voir dans quelle mesure les CS jouant sur l'asymétrie des compétences linguistiques et orientés vers les processus décisionnels et la construction d'un leadership prennent appui sur des conduites multimodales, et si la gestion des cadres participatifs basée sur les compétences linguistiques respectives des participants se double au niveau mimo-gestuel, notamment par le biais de la direction du regard. On cherchera donc à considérer la possible cooccurrence entre des CS et des changements de direction du regard.

3. Direction du regard et configuration du cadre de participation

Se focalisant sur le rôle des CS dans la gestion des cadres de participation, les analyses proposées dans Jacquin & Pantet (2010) ne prennent que très occasionnellement en compte leur dimension multimodale. Aucune place systématique n'est accordée à la direction du regard, alors que son rôle configurant dans l'interaction verbale, et notamment l'interaction multipartite, est aujourd'hui bien admis par les interactionnistes (p. ex. Goodwin 1981; Kendon 1967; Lerner 2003; Rossano 2013).

En résumant ces études à grands traits, on constate une forme de tension, au moins dans les cultures dites occidentales, entre le fait que le regard est utilisé par les participants à l'interaction pour indexer qui parle à qui (*i.e. speakership* et *recipiency*) et le fait que regarder quelqu'un de manière trop insistante, ou continue, est toutefois marqué, véhiculant de l'information supplémentaire (notamment la séduction ou l'agression). On note également que la pression est plus forte sur l'allocutaire, qui se doit de maintenir plus

durablement l'attention, tandis que le locuteur bénéficie de davantage de latitude. Le regard du locuteur est plus mobile : il peut servir à établir ponctuellement une attention conjointe sur un objet ou un tiers ou encore « décrocher » dans le vide, dans les cas, par exemple, de discours conceptuels ou abstraits (« *out of focus "middle-distance" look* » dans les mots de Goodwin 1987, 117). À noter toutefois qu'un changement de direction du regard d'un participant à un autre peut servir à indexer un changement d'allocutaire et donc un changement dans le cadre de participation, ce que l'on va observer plus loin.

4. Corpus et données

Les données considérées documentent un travail de groupe réunissant quatre étudiants de niveau Master en génie des matériaux à l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL)[3]. Le projet en question relève de tests de résistance opérés sur différents types d'emballages de lait. Les étudiants se rencontrent sur une base régulière pour mettre en commun les résultats des tests effectués individuellement, discuter des éventuels problèmes et difficultés techniques rencontrées, coordonner le rendu ainsi que le calendrier.

Le groupe manifeste une forte hétérogénéité linguistique, qui peut être schématisée comme sur la figure 1 [4]. L'anglais, qui ne constitue la langue première d'aucun participant, ne peut fonctionner comme unique *lingua franca* dans la mesure où S, s'il le comprend, ne le parle pas. Le français est quant à lui plus excluant encore : X ne le parle ni ne le comprend. Les passages d'une langue à l'autre seront donc autant d'occasions d'exclusion du cadre de participation de S, respectivement X.

---

[3] Les données ont été recueillies par l'équipe UNIL-UNIGE du projet intégré DYLAN [028702] financé par le 6ème Programme Cadre Européen.

[4] On considère ici les langues effectivement utilisées par le groupe et non les potentialités qu'aurait ouvertes la somme des compétences linguistiques prises individuellement.

Figure 1 : Cadres participatifs impliqués par les langues en présence (repris et adapté de Jacquin & Pantet 2010, 75).

Cette situation asymétrique se traduit de manière statistique[5] : sur 30 minutes de discussion, C s'exprime 38,5 % du temps, J 34 %, S 15 % et X 12 %. La durée relative du temps de parole de S et X est très proche, mais la durée moyenne des tours et des unités de construction des longs tours de parole témoigne par contre d'une proximité entre C, J et S (respectivement 2 secondes, 1,8 secondes et 2 secondes), en distinction de X (1,1 seconde)[6]. Cela fait écho au niveau fonctionnel, dans la mesure où plus de deux tiers (n = 112/188) des interventions de X sont continuatives ou évaluatives, et plus précisément ratificatrices (« mhm\ », « yeah », « ok », rires conjoints). Cette orientation systématique vers l'alignement témoigne plus généralement du fait documenté dans Jacquin & Pantet (2010) : X est écartée non pas seulement du *floor*, mais aussi du processus

5 Les données ont été transcrites dans le logiciel ELAN, développé par le *Max Planck Institute for Psycholinguistics* (https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/, consulté le 5 avril 2017).

6 On prendra garde à relativiser la portée de ces chiffres, dans la mesure où la mesure automatique de la durée des annotations repose sur des choix de segmentation, dont on sait en analyse conversationnelle combien ils sont délicats et sujets à discussion et interprétation.

décisionnel, dont les tenants sont discutés et souvent âprement débattus, en français, entre C, J et S. L'asymétrie linguistique est utilisée de manière stratégique, dans la mesure où le CS vers l'anglais correspond au moment où la décision, qu'elle ait été ratifiée ou non par tous les francophones, est transmise à X pour approbation[7].

Rappelons que l'objectif poursuivi ici est d'évaluer s'il y a cooccurrence entre CS et changement de direction du regard dans ces processus décisionnels, et donc si les régimes d'exclusion linguistique intègrent un dispositif plus généralement multimodal.

5. Exploration multimodale sous forme d'analyse de cas

L'extrait considéré ci-dessous suit une longue phase de négociation, en français, lors de laquelle S et J coordonnent le travail à venir. Cette phase, dont on peut lire la fin en lignes 2-3, est close par l'intervention de C en anglais à la ligne 5, intervention dont on va progressivement découvrir la teneur et la portée.

```
EPFLMAT, partie 1, 00:01:20.000
1  J  *±et: (...) comme ça c'est différent donc
    j *reg. S ---->3
    c  ±reg. J ---->5
2     fais cette comparaison LÀ moi j'pense
3     *qu'on peut pff*
    j *reg. C ---->  *
4     (0.6)
5  C  ±SO what I ±[wanted to say with the with]&
    c ±reg. table± puis S ---->11
6  S             #[XX (.) ss:]#
    s            #reg. C -----#
```

[7] Bien entendu, d'autres facteurs peuvent éclairer de tels mécanismes interactionnels. Le plus évident d'entre eux est probablement socioculturel : X est une femme d'origine chinoise tandis que les trois autres participants sont des hommes d'origine suisse ou française. De telles catégories sont à manier avec précaution mais elles ont systématiquement sauté aux yeux des personnes ayant eu accès aux données.

```
7  J                [ah ouais ouais ouais]
8  C  &the old sponge avec le vieux:: ép- euh:
9     (0.5)
10 J  éponge\
11 C  ±éponge\ s: ±it was euhm c'était juste euhm
    c ±reg. J ----±reg. S, table, S ---->12
12    ±(.) s'il faut ±reproduire ± [des échan]&
13 S                               [ouais ouais]
    c ±reg. X -------±reg. table ±reg. S ---->17
14 C  &tillons parce qu'on a pas encore tous les
15    tests\
```

La rupture proposée par C en 5 est radicale à plus d'un titre. Au niveau discursif, l'accentuation du « *so* », le mouvement métalinguistique mobilisant du discours indirect (« *what I wanted to say* ») et la temporalité rétrospective (« *wanted* ») signalent la reprise d'un topic précédemment introduit mais abandonné. Au niveau linguistique, le changement de langue provoque un changement de cadre de participation : l'énoncé est susceptible d'être compris par tous les participants et l'on sort ainsi du dialogue entre J et S. Finalement, au niveau mimo-gestuel, C, au moment où il prend la parole, passe d'un regard fixé sur J à un regard dirigé vers S, qui peut certes comprendre ce que dit C mais sans pour autant participer, sauf à proposer lui-même un nouveau changement de langue. Ce faisant, C s'assure d'une réception optimale de la part des trois allocutaires tout en prévenant l'interruption.

Le tour de parole de C témoigne toutefois d'une certaine complexité, reflet de celle de la gestion de la participation : maintenant son regard sur S, il propose dans un premier temps une traduction en français (« avec le vieux ép- », ligne 8), bénéficie de la collaboration de J (« éponge », lignes 10-11), reprend en anglais (ligne 11) pour terminer en français (lignes 11 à 15). Cette fluctuation se double au niveau du regard de C, qui des lignes 5 à 13 change de direction à 9 reprises, avant de se fixer sur S entre les lignes 13 et 15. À la fin du tour complexe de C, S se trouve ainsi dans une situation idéale pour prendre son tour : C s'adresse à lui en français.

```
EPFLMAT, partie 2, 00:01:31.000
16 S  #mais ici dans dans le cas ici toi toi tu
   s #reg. table/feuilles ---->
17    veux ça non/ (...) #± toi toi tu veux cinq
   s                ---->#reg. C ---->20
   c                 ---->±reg. table ---->25
18    pour cent une heure mais avec heu:: pilot-
19    line
20 J  *non non non#
   j *reg. table ---->23
   s        ---->#reg. J
21    (1.1)
22 J  j'pense pas si t'as tout fait avec les:
23    *spin coating/* continue\
   j *reg. S ----->*reg. table ---->25
24    (0.9)
25 C  ±non *[mais attends XXXXXXXXXXXXXXXXXX
   c ±reg. J ---->34
   j ---->*reg. C ---->28
26 S        [non mais lui il veut paragonner
27    [le truc à lui]
28 J  [XXXXXXXXXXXXX]* oui oui ah ouais ouais c'est
   j           ---->*reg. S ---->
29    vrai ouais*=
   j      ---->*reg. table ---->50
30 X  =hmhm/
31 J  ben toute façon on a pas le choix/=
32 S  =ouais lui lui [lui il s']en fait rien du&
33 J                 [ah ouais]
34 S  &±cinq pour cent une heure (..) spin coating=
   c  ±reg. table ---->
35 C  =±XXX non/
   c  ±reg. S ((alternativement la table))---->42
36 S  ça ça sert à [rien
37 J               [XXX[XXXXXXXXXXXX]
38 C                   [NON mais je] je réfléchis
39    juste (.) si tu dois pas faire ça parce que
      julien l'a déjà fait (..) peut-être
40    j'peux: (.) là on peut [sauver] du&
41 J                         [hm=hm]
```

```
42 C  &travail (.)± [peut-être] là on peut&
    c             ±reg. J ((alt. la table))---->46
43 J                [hm=hm]
44 C  &±sauver du=
    c  ±reg. J ---->46
45 J  =si moi j'te file des échantillons heu:=
```

En 16-19, S n'enchaîne pas sur ce que dit C mais reprend l'échange interrompu avec J. Cette redirection est appuyée par J lui-même en 20-23. C cherche à ré-interrompre ce nouveau développement en 25 (« non mais attends »), mais la discussion entre S et J se poursuit et la prise de tour de C est infructueuse, tout comme l'est sa tentative en 38-44 de s'immiscer dans la conversation entre J et S. Si C parvient certes à développer son commentaire, il est en effet interrompu par J en 45. À ce stade, C n'a plus la parole, le sujet qu'il a introduit en 5-15 a été écarté et le cadre participatif de l'anglais ne s'est pas imposé. La dynamique interactionnelle est ainsi au même point qu'au tout début de l'extrait. C va alors opérer une réorientation relativement spectaculaire et véritablement multimodale de l'interaction.

EPFLMAT, partie 3, 00:02:05.500

```
46 C  =ATTENDS\±
    c          ±reg. table ---->49
47    (2.0)
48 C  donc je voulais juste vous mentionner s'il
49    faut reproduire ±quelque chose=
    c                 ±reg. S ---->
50 S  =*c'est avec la vieille±=
    j  *reg. C ---->
    c                         ±reg. table ---->
51 C  =*I just wanted to mention\ ±if we have to
    c                             ±reg. X ---->fin
    j  *reg. table ---->60
52    reproduce san- [samples/] (.) cause we&
53 X                 [hum hum hum]
54 C  &don't have enough samples to test/=
55 X  =hum hum=
```

```
56 C  =conditions are old sponge five per cent
57    silan one hour [retreatment]
58 X                 [hum hum hum hum]
59    (1.0)
60 C  that th- th- this is fix now\*
   j                              *reg. C ---->62
61    (1.0)
62 C  for the rest*
   j             *reg. table ---->fin
63    (1.5)
64 C  if you [for the] samples I I have to give&
65 X         [heu::]
66 C  &you now/ (..) not for your own (..)
67    experience\=
68 X  =hmm hmm/=
69 C  =but I think you wanna test also different
70    solutions and something like that\
71 X  YEAH
72 C  SO for the followi- this is just for the
73    following samples I I'm saying you now\
```

En 46, C énonce un impératif « attends » avec une forte emphase prosodique. L'ordre, dont le caractère indexical lié à l'usage de la seconde personne est atténué par un regard porté sur la table et non sur un participant, aboutit dans la mesure où une pause de 2 secondes survient, sans qu'aucun participant ne s'auto-sélectionne pour prendre la parole. Une fois cet espace de parole auto-octroyé, C reprend son tour en 48, tour dont le développement multimodal va s'avérer beaucoup plus systématique que lors de sa première tentative en 5-15, tant au niveau de la gestion des langues que de la direction de son regard.

Plutôt que provoquer simultanément une double rupture de sujet et de langue, C va commencer par réintroduire en français le sujet écarté (lignes 48-49). Il regarde alors S, qui va collaborer en complétant l'énoncé de prise de décision (« [s'il faut reproduire quelque chose] c'est avec la vieille [éponge] », ligne 50). Une fois cette collaboration assurée, C va passer d'une part du français à l'anglais, de l'autre d'un regard fixé sur S à un regard sur X. Ce passage à

l'anglais accompagné d'un regard sur X offre différents avantages. La reformulation de la décision en anglais permet d'une part une compréhension par tous les participants, tout en limitant la possibilité pour S de ré-intervenir étant donné qu'il devrait alors provoquer un nouveau changement de langue, par le retour en français. En d'autres termes, la décision reçoit une assise plus importante. D'autre part, le regard désormais porté sur X permet à C non seulement d'éviter de s'adresser à J, qui pourrait, à la différence de S, intervenir sans provoquer de CS, mais aussi de s'adresser à la participante préalablement exclue de la conversation et manifestant une tendance relativement systématique au feedback positif, ce dont témoigne l'extrait (lignes 53, 55, 58, 68 ou encore 71). L'énoncé « *this is fix now* » (ligne 60) est de ce point de vue représentatif du coup de force et du changement de dynamique interactionnelle qui viennent d'avoir eu lieu : X n'ayant pas eu accès aux tenants de la discussion en français, lui est transmise une décision actée, dont on constate dans la suite et la fin de l'extrait qu'elle s'accompagne d'énoncés organisant la suite du travail du groupe.

6. Discussion et conclusion

La contribution entendait, à partir d'une analyse de cas, montrer en quoi l'organisation multilingue d'un groupe de travail peut constituer une ressource mobilisable par des participants plurilingues pour, par le biais de CS associés à des changements de direction du regard, inclure ou exclure ponctuellement certains participants du processus décisionnel, organiser la gestion du groupe, et donc asseoir une forme de *leadership*. En tant que *single case analysis*[8], la portée de la présente étude ne doit pas être surestimée : elle vise essentiellement à mettre la loupe sur des potentialités activées et donc potentiellement activables à des fréquences qu'il s'agirait de mesurer à plus grande échelle.

---

8 À ce propos, voir les réflexions de Schegloff (1993).

L'analyse de cas présentée ici invite à une réflexion plus générale et quelques ouvertures sur plusieurs points qui m'apparaissent résonner avec les intérêts de Marianne Kilani-Schoch.

(i) La complexité dont s'accommode C dans cet extrait contraste fortement avec la teneur de l'entretien que nous avons mené avec les participants[9]. Sollicités sur les avantages et inconvénients du fonctionnement multilingue du groupe, ils soulignaient l'intérêt de pratiquer une langue étrangère, mais relevaient également la fatigue, la lenteur et, plus généralement, les complications engendrées par le fait de devoir jongler avec plus d'une langue. L'écart entre cette vision relativement monolingue du multilinguisme, vision qui pose le multilinguisme comme la simple addition de deux langues au moins, et les stratégies déployées *in situ* exploitant la configuration multilingue comme ressource pour agir et interagir rappelle l'importance de bien distinguer entre pratiques effectives et pratiques déclarées et plaide en faveur des recherches sur le terrain et de la constitution de corpus de données naturelles. Cette conclusion m'apparaît pleinement convergente avec le travail de Marianne.

(ii) De même, et comme souligné en introduction, les données soumises ici égratignent une certaine vision, angélique, du multiculturalisme et du multilinguisme comme étant intrinsèquement positifs, comme étant par essence des lieux de partage, des occasions de décentrement, d'ouverture et d'intégration de l'autre, qu'il s'agirait de défendre coûte que coûte contre la tentation de la *lingua franca*. S'il s'agit d'une condition possiblement nécessaire, elle n'en est pas pour autant suffisante. Un multilinguisme peut aussi créer les conditions de nouvelles formes de domination interactionnelle et donc sociale. Tout comme Marianne, et en espérant ne pas trahir son propos, je ne crois pas que mettre le doigt et la loupe sur ces processus relève d'un engagement politique présentant un biais intellectuel (parce que forcément lié à des valeurs subjectives et relatives). Je dirais qu'il s'agit d'une part du travail descriptif qui nous incombe.

---

9 À noter que X n’était pas présente lors de cet entretien.

(iii) Finalement, et dans la continuité du point précédent, une telle étude de cas plaide pour l'analyse de la domination socio-langagière comme processus objectif et objectivable, dans la mesure où celle-ci repose aussi sur des phénomènes, notamment multimodaux, relevant d'un accomplissement systématique de l'exclusion interactionnelle des processus décisionnels. La présente contribution visait en ce sens à rappeler qu'il est possible de mettre des mots, et plus généralement des signes, *sur* et *sous* ce délicat équilibre entre efficacité et équité.

ANNEXE : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Conventions adaptées d'ICOR, v. 2013[10] et de Mondada (2007b) pour la mimo-gestualité.

/	Intonation montante
\	Intonation descendante
:	Allongement phonique
-	Troncation
.h .hh	Inspiration sensible à l'écoute
(.) (..) (...) (n)	Pauses (1/4, 1/2, 3/4 seconde ; n = secondes)
XX XXX	Mots difficiles à identifier
MAIS	Emphase
[YY YYYY]	Chevauchement entre au moins deux locuteurs
&	Poursuite du tour après chevauchement
=	Enchaînement rapide
(c'est ; ces)	Doute de la personne en charge de la transcription
<((en riant)) tu es>	Annotation de certaines activités paraverbales
---, ±---±	Délimite la direction du regard pour chaque participant. *, ±, # et Δ renvoient respectivement à J, C, S et X.
---------->	Le phénomène continue jusqu'à la ligne suivante.
----------->8	Le phénomène continue jusqu'à la ligne 8.

[10] http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm (consulté le 18 mars 2015).

RÉFÉRENCES

Auer Peter (1988), A conversation analytic approach to code-switching and transfer, in Heller Monica (éd.), *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*, Berlin, Mouton de Gruyter, 187‑213.

Goffman Erving (1981), *Forms of talk*, Oxford, Blackwell.

Goodwin Charles (1981), *Conversational Organization : Interaction Between Speakers and Hearers*, New York, Academic Press.

Goodwin Charles (1987), Forgetfulness as an Interactive Resource, *Social Psychology Quarterly 50(2)*, 115‑130.

Jacquin Jérôme & Pantet Jeanne (2010), Le code-switching comme ressource stratégique pour la gestion de l'interaction multilingue : coordination et leadership dans un groupe de travail, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, (numéro spécial-T2), 71‑88.

Kendon Adam (1967), Some functions of gaze-direction in social interaction, *Acta Psychologica 26*, 22‑63.

Kilani-Schoch Marianne (1997), La communication interculturelle : malentendus linguistiques et malentendus théoriques, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée 65*, 83‑101.

Kilani-Schoch Marianne (2013), Le discours de la politesse dans l'interaction entre allophone et natif, in Jeanneret Thérèse & Pahud Stéphanie (éd.), *Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques de la biographie langagière,* Lausanne, Arttesia, 83‑96.

Lerner Gene H. (2003), Selecting Next Speaker : The Context-Sensitive Operation of a Context-Free Organization, *Language in Society 32(2)*, 177‑201.

Mondada Lorenza (2007a), Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction, *Journal of Language Contact 1*, 168‑197.

Mondada Lorenza (2007b), Multimodal Resources for Turn-Taking : Pointing and the Emergence of Possible Next Speakers, *Discourse Studies 9(2)*, 194‑225.

Myers-Scotton Carol (1993), *Social Motivations for Codeswitching,* Oxford, Oxford University Press.

Myers-Scotton Carol (2006), The Social Motivations for Language Use in Interpersonal Interactions, in *Multiple Voices : An introduction to Bilingualism*, Malden, Oxford, Carlton, Blackwell Publishing, 142‑174.

Myers-Scotton Carol & Bolonyai Agnes (2001), Calculating speakers : codeswitching in a rational choice model, *Language in Society 30(1)*, 1‑28.

Rossano Federico (2013), Gaze in conversation, in Sidnell Jack & Stivers Tanya (éd.), *The Handbook of Conversation Analysis,* Chichester, Wiley-Blackwell, 308‑329.

Schegloff Emmanuel A. (1993), Reflections on Quantification in the Study of Conversation, *Research on Language and Social Interaction 26(1)*, 99‑128.

Sidnell Jack & Stivers Tanya (éd.) (2013), *The Handbook of Conversation Analysis*, Chichester, Wiley-Blackwell.

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 115-132

« On » dans les genres académiques : comment pourrait-on envisager de l'enseigner?

Thérèse JEANNERET
Université de Lausanne

Cet article aborde la question de l'enseignement à des étudiant·e·s alloglottes des usages du morphème « on » dans le texte académique en lien avec « je » et « nous ». Pour décider quelles propriétés de « on » devraient être retenues pour être didactisées, cet article se propose d'examiner les différentes descriptions grammaticales existantes du morphème « on ». Dans un second temps, quelques descriptions linguistiques sont passées en revue. En dernier lieu, l'article propose une ébauche de didactisation en opposant deux fonctionnements discursifs du morphème « on » qui supportent deux schématisations discursives différentes, l'une dans laquelle l'énonciateur s'implique et invite son coénonciateur à adhérer à l'assertion et l'autre dans laquelle l'énonciateur rapporte une assertion sans indiquer s'il y adhère ou non.

1. « ON » EN TANT QUE PROBLÈME POUR DES SCRIPTEURS PLURILINGUES FRANCOPHONES

Cet article entend s'appuyer sur les descriptions données dans les grammaires du français et sur les rares études linguistiques du morphème *on* pour envisager d'enseigner les différents usages de *on* (et incidemment de *je* et de *nous*) dans les genres académiques[1], à des

[1] Cette dénomination est volontairement vague : elle regroupe, à mon sens, un ensemble de genres discursifs pratiqués dans une Faculté de lettres, tels que l'article scientifique, la dissertation, l'élaboration de problématique, la synthèse de documents, l'analyse (de textes,

étudiantes et étudiants en français langue étrangère ayant une relativement bonne maîtrise de l'écrit universitaire dans plusieurs langues. Depuis longtemps, je trouve en effet surprenant que les différents supports didactiques proposés pour l'enseignement du texte académique (notamment Garnier & Savage 2011, que je considère comme très fonctionnel) n'abordent pas cette question, que ma propre expérience me permet de considérer comme générant de grands problèmes aux scripteurs alloglottes. La question que pose *on* est plus généralement celle de « la manifestation des personnes derrière la recherche » (Fløttum, Jonasson & Norén 2007, 98). Pour répertorier différents usages de *on* dans l'écrit universitaire, je m'appuierai sur l'utilisation des trois pronoms *je*, *nous* et *on* dans un article scientifique de la revue *Langage et société*[2]. Ce seront les emplois de *on* dans cet article qui constitueront mon corpus de référence.

La question qui se posera est de distinguer, dans les descriptions proposées, les aspects à retenir pour les enseigner de manière à ce que les étudiants évitent d'utiliser *on* comme s'il était un pronom indéfini de forme pleine :

Dans chaque contact vivant, **on** : regarde, écoute, parle, sent, …

(dissertation, étudiant plurilingue francophone)

ou d'autre part, comme synonyme de *nous* (ou de *je*) :

C'est pour cette raison d'une existence présupposée de discrimination envers les Musulmans que nous nous intéresserons à la manière dont cette discrimination peut être analysée. Pour construire un modèle d'analyse,

---

d'images, etc.). Pour une discussion des caractéristiques de ces différents genres, voir Béguelin-Argimón & Jeanneret (2017).

2 « Langues et enquêtes quantitatives. Introduction », Josiane Boutet, *Langage et société*, 2016, n° 155. J'ai choisi cet article assez arbitrairement parce que tout en étant court, il comporte, aux côtés de *je* et de *nous,* les usages de *on* qui me paraissent caractéristiques de l'écrit académique.

nous allons nous concentrer sur les enfants (Musulmans et non Musulmans) comme récepteurs des attitudes discriminatoires en prenant comme exemple l'analyse faite par Clark & Clark (1939-2010). **On va commencer par une contextualisation de la problématique des Musulmans en Europe et en Suisse. Par la suite, on va voir comment la discrimination est portée par la culture puis on va créer un modèle d'analyse**[3]**.**

(élaboration d'une problématique, étudiante plurilingue francophone)

Ces deux exemples relèvent d'usages non adaptés à l'écrit scientifique de *on :* le premier pourrait être rendu acceptable avec une autre ponctuation, mais il me semble témoigner d'une analyse de *on* qui fonctionnerait comme *chacun*, par exemple. Or *on* ne peut être que sujet de la relation prédicative et est fondamentalement un clitique. Dans le second, la scriptrice passe d'une phrase à l'autre d'un *nous* d'auteure à un *on* en assignant apparemment la même valeur à ces deux formes, qu'elle semble d'ailleurs utiliser comme équivalentes.

Il s'agira donc dans cet article d'imaginer une manière d'enseigner les usages de *on* dans l'écrit académique qui permette aux scripteurs d'éviter de tels emplois. Mon projet est d'envisager la didactisation des descriptions grammaticales et des travaux scientifiques, notamment ceux d'Atlani (1984) et de Fløttum, Jonasson & Norén (2007). Pour ce faire, dans un premier temps, je rapporterai les observations principales des descriptions grammaticales de *on*. Puis je m'attarderai sur les descriptions linguistiques qui en sont faites. Enfin, je présenterai quelques aspects à mettre en évidence pour l'enseignement de *on* dans les textes académiques.

2. Descriptions grammaticales de *on*

Dethloff & Wagner (2007) présentent *on* comme un pronom indéfini qui ne peut être que sujet et singulier. Dans la section consacrée à

---

3 D'autres erreurs ont été corrigées dans cet extrait de façon à mettre en évidence le problème de l'utilisation de *on.*

cet usage, ils le traduisent en allemand par *man* et, dans cet emploi comme indéfini, indiquent que le pronom réfléchi correspondant est *soi* (« on aime chez les amis ce qu'on retrouve en soi-même »[4], p. 596). Dans une autre section, ces auteurs signalent l'utilisation de *on* à la place de l'emploi du passif sans agent. Ils donnent l'exemple de *es wurde beschlossen,* traduit par *on a décidé.* Ils signalent que contextuellement *nous* peut également être utilisé en concurrence de *on* dans « es wurde viel über diese Angelegenheit gesprochen (on a beaucoup parlé de cette affaire/nous avons beaucoup parlé de cette affaire », p. 335).

Riegel, Pellat & Rioul (1994) classent eux aussi *on* dans les pronoms indéfinis. Ils signalent que *on* comme *chacun* ou *nul* relève d'une interprétation générique et que son indétermination le rend apte à fonctionner comme substitut de *nous* mais également de *je*, de *tu* ou de *vous*.

Cette dernière particularité présente pour des apprenants du français une première difficulté : la substitution de *nous* par *on* est en général considérée comme caractéristique du français parlé, mais se rencontre fréquemment également dans des écrits journalistiques. Par ailleurs, la distribution complémentaire, entre *on* pronom sujet et *nous* pronom régime peut amener un glissement à la variation libre, fréquemment observée à l'oral, reproduite à l'écrit sans complexe par nombre d'étudiants alloglottes :

Nous sommes comme les loups, **on** aime bien se grouper.

(dissertation, étudiant plurilingue francophone)

Dubois (1965) classe *on* dans la catégorie des pronoms personnels et note qu'il ne porte aucune marque spécifique de la personne. Cette catégorisation s'appuie sur la caractéristique de *on* de ne pouvoir apparaître qu'en position de sujet dans la prédication.

---

[4] Je peine à considérer cette phrase comme grammaticale, je la corrigerais dans une copie d'étudiant en *on aime chez* ***ses*** *amis ce qu'on retrouve en soi-même*, ce qui ancre *on* un peu plus dans une 3e personne et entre quelque peu en contradiction avec l'argument de Dubois (1965).

Tomassone (2002, 24) fait de *on* un pronom personnel indéfini, qui « du fait de son indéfinition peut aussi bien désigner la personne que la non-personne ».

Ces descriptions grammaticales de *on* soulèvent plusieurs problèmes pour son enseignement. Le premier réside dans la catégorisation de *on* dans les pronoms indéfinis alors qu'il présente des fonctionnements différents des autres pronoms indéfinis. S'il est classé dans la catégorie des pronoms personnels, *on* ne dispose – deuxième difficulté – d'une forme tonique en *nous* que quand il a une valeur intégrant une première personne, typique mais non exclusive comme déjà mentionné, du français oral :

Nous deux **on** aime pas non plus tellement l'école (rires)

Corpus Le petit lynx, Jeanneret (1999)

Ces deux catégorisations, par ailleurs incompatibles, s'accordent sur la valeur « affective » de *on* qui le rend interprétable, par syllepse de la personne, en fonction de l'énoncé dans lequel il apparaît, tantôt comme *nous, je, tu, vous* ou *il(s) ou elle(s)*[5]. Cette instabilité de la relation entre forme morphologique et valeur sémantique des pronoms[6] pose en elle-même une difficulté d'appropriation aux apprenants et se renforce à cause de l'absence de signification dont souffre *on :* à la différence des pronoms déictiques qui, s'ils ne trouvent leur sens qu'à chaque énonciation, ont bien une signification (*je* renvoie à l'énonciateur, etc.), un pronom comme *on* n'a apparemment pas de signification, il ne peut avoir que des valeurs énonciatives[7] : « c'est l'interprétation de “on” qui permet de lui attribuer tel ou tel statut énonciatif » (Atlani 1984, 16).

---

5 Verselle (2016) met en évidence l'utilisation qu'un écrivain comme Ramuz peut faire de « cette indétermination poétiquement féconde » (p. 47).

6 Que Fontanier – cité par Boutet (1986, 20) – répertorie dans les *Figures du discours* sous le nom d'« énallage de personne ».

7 C'est pourquoi dans les exemples suivants, l'intonation joue un rôle crucial pour certaines interprétations.

Voyons-en rapidement des exemples.

— *On* pour *je* :

Journaliste	Mais **vous** par exemple quand **vous** n'avez pas le moral parce qu'il pleut si **vous** n'avez pas le moral quand il pleut euh surtout un six mai euh qu'est-ce que **vous** faites
A	eh bien **on** lit **on** répond au téléphone **on** fait son courrier
Journaliste	**on** mange du chocolat

Guimbretière, voir *in* Jeanneret (1999)

— *On* pour *tu*, pour *vous* :

[X, en voyant arriver Y] Alors **on** a fini par se décider!

exemple d'Atlani (1984)

— *On* pour *vous* (politesse et pluriel) :

Bonjour Messieurs, alors **on** roule sans casque?

BD de Frank Margerin, *L'insupportable Manu*, exemple d'Auricchio, Masseron & Perrin-Schirmer (1992)

— *On* pour *elle* :

A **Marianne**! Et qu'est-ce qu'**elle** écrit?
B que tout va bien en Angleterre
A et qu'**on** y oublie ses amis?

exercice oral, voir *in* Jeanneret (1999)

Pour les étudiants plurilingues francophones, cette diversité de sens contextuels tend à rendre difficilement compréhensible la forme *on* et assez indécis le sens à attribuer à des exemples comme ceux cités ci-dessus. Or si les données ne sont pas intelligibles, elles ne peuvent pas être traitées et intériorisées. Dans ce sens, la fréquence d'une forme comme *on* liée à la diversité de ses sens ne peut que poser des problèmes à tout apprenant du français.

Mais la labilité des sens de *on* ne s'arrête pas là. En effet, à côté de ces emplois déictiques, des exemples comme :

Vers ce temps, **la ville** songea à tirer parti de ce bien communal, qui dormait inutile. **On** abattit les murs longeant la route et l'impasse, **on** arracha les herbes et les poiriers. Puis **on** déménagea le cimetière?

E. Zola, *La fortune des Rougon*, exemple de Herschberg Pierrot (1993)

montrent que *on* pourrait se définir également comme un pronom anaphorique. En effet dans cet exemple *on* paraît renvoyer à *la ville*. Mais à la différence des autres anaphoriques, *on* ne peut, me semble-t-il, que renvoyer à des humains. Dans l'exemple ci-dessus, une inférence (basée également sur le verbe *songer* qui présume un agent) permet que *la ville* renvoie à des êtres humains (des agents opérant les travaux en question) et ainsi à *on* d'être interprétable.

Les descriptions grammaticales répertoriées ci-dessus ne permettent donc pas de comprendre la valeur « en langue » de *on* : elles se bornent à proposer deux valeurs de base : pronom indéfini ou pronom personnel et à réduire les écarts à des valeurs rhétoriques.

3. Descriptions linguistiques de *on*

Parmi les descriptions linguistiques de *on*, plusieurs utilisent, plus ou moins centralement, la traduction en d'autres langues (principalement espagnol et allemand) pour mettre en évidence ses différents emplois. La multitude des traductions possibles de *on* constitue d'ailleurs un indice supplémentaire de la difficulté de ce morphème pour les étudiantes et étudiants plurilingues (voir à ce sujet également Fløttum, Jonasson & Norén, 2007).

Ainsi, François (1984) se penche sur les articles consacrés à *on* en lexicographique contemporaine. Dans sa description, cet auteur voit dans l'exemple ci-dessous :

On était au plein de l'hiver et cependant une journée radieuse se levait sur la ville déjà active. Au bout de la jetée, la mer et le ciel se confondaient dans un même éclat. Yvars, pourtant, ne les voyait pas.

exemple de François (1984)

un cas où *on* ne renvoie pas un animé, en se fondant sur la traduction en allemand : *es war mitten in Winter*[8]. Ceci romprait avec une des seules caractéristiques de *on* qui semblait faire l'unanimité. Pourtant, à mon avis, si on dépasse la première phrase, on voit se construire ce que Rabatel (2001) appelle un point de vue de personnage, (ici celui d'Yvars, personnage principal de la nouvelle) et il semble donc bien qu'il y ait un animé derrière le *on*.

Pour rendre compte des descriptions linguistiques de *on*, je me fonderai principalement sur la description qu'en donnent Atlani (1984) et Fløttum, Jonasson & Norén (2007) : en plus d'une très grande précision dans la description, ces auteures se basent sur des corpus écrits qui regroupent les emplois possibles de *on* dans les différents genres académiques.

Atlani (1984) distingue trois grands ensembles d'emploi de *on.* Dans le premier, représenté par les trois exemples ci-dessous, tirés de mon corpus de référence, *on* inclut l'énonciatrice et les lecteurs ce qui indique qu'il pourrait être remplacé par *nous* : « Il s'agit d'un présent d'énonciation repéré par rapport au présent des lecteurs » (Atlani 1984, 19). L'énonciatrice efface les traces explicites de sa présence en utilisant *on* plutôt que *nous.* Dans mon corpus de référence, ce type d'emploi est représenté également par des emplois au futur :

En dehors de cet ouvrage, **on** se trouve face à de multiples sources de connaissance: des thèses soutenues dans différentes universités, …

La situation en France est, **on** le sait, bien différente et les grandes enquêtes quantitatives y sont beaucoup plus rares.

On remarquera que ces enquêtes se sont beaucoup moins souvent déroulées dans des situations de travail.

Corpus, op.cit.

---

8 Il s'agit de la traduction en allemand de la première phrase des *Muets* de Camus, une nouvelle de *L'exil et le royaume*.

Notons que dans le dernier exemple, l'énonciatrice s'efface moins de par l'effet injonctif du futur.

Ce fonctionnement de *on* parce qu'il implique le coénonciateur en fait un bon candidat pour la fabrication de slogans, de mots d'ordre tels que:

En quatre ans **on** prend racine.

Nom du mouvement de soutien aux Kosovars menacés de renvois, années 2000, dans le canton de Vaud.

Dans cet exemple, l'énonciateur invite le coénonciateur à adhérer à l'assertion en lui disant quelque chose comme « en quatre ans, vous et moi nous aurions pris racine aussi ».

Le deuxième cas repéré par Atlani (1984) est lié à la représentation du discours autre : *on* introduit une prédication de parole telle que *on dit*, *on parle, on estime* qui se fait l'écho d'une rumeur publique. Cette acception a également été repérée par Herman & Jufer (2000) dans un corpus d'éditoriaux journalistiques. Ces auteurs la dénomment *on-doxique* parce que, ce qui est rapporté, se réfère à un savoir dont le poids argumentatif et la crédibilité sont grands, et que l'énonciateur veut réaffirmer.

Peytard (1994), pour justifier de la participation d'une troisième personne (qui n'est pas alors la non-personne de Benveniste 1966) dans l'échange verbal, propose la notion de *tiers-parlant*, qui regroupe « un ensemble indéfini d'énoncés prêtés à des énonciateurs et dont la trace est manifestée par des formes telles que *les gens disent que*, *on dit que, on prétend que*… Enoncés qui appartiennent à la masse interdiscursive à laquelle empruntent les agents de l'échange verbal pour étayer leur propos[9] » (Peytard 1994, 71).

Dans ce sens, les lecteurs ne sont donc pas énonciateurs de ces discours (puisque « *on* » prend la peine de les poser) et, si un éventuel remplacement par *nous* reste possible (mais plus difficilement, il me semble), son interprétation sera plutôt exclusive du destinataire. Dans mon corpus, j'ai des exemples comme :

---

9 Fløttum, Jonasson & Norén (2007) vont dans le même sens.

On cite souvent ce passage qui, en quelque sorte, établit le niveau de français à cette époque …

On a coutume de considérer l'enquête de l'abbé Grégoire en 1790 comme une des toutes premières enquêtes de nature sociolinguistique …

Corpus, op.cit.

Ce dernier exemple, à mon sens, appartient bien à cette catégorie, le verbe *considérer comme* étant à rattacher à l'expression d'une opinion dont l'énonciatrice veut faire état.

Cet emploi de *on* correspond à ce que décrit François (1984, 69) : « la vérité de la proposition est indépendante des particularités que, dans la réalité, les êtres désignés peuvent présenter ». C'est le *on* des proverbes (*on a toujours besoin d'un plus petit que soi*).

Il me semble ainsi pertinent de relever que la distinction que propose Atlani (1984) entre ces deux emplois de *on* repose sur la notion d'*auditoire* telle que cette notion fonde la conception que Perelman & Olbrechts-Tyteca (1958) défendent de l'argumentation. Cette notion est cruciale pour bien différencier les cas où l'emploi de *on* implique l'auditoire dans l'assertion de ceux où il ne le fait pas. Dans le premier cas, l'auditoire est associé au raisonnement, il en est partie prenante. Dans le second, le discours est seulement rapporté devant l'auditoire, il lui est rappelé comme une vérité partagée à partir de laquelle se dessinera l'argumentation[10].

Enfin dans le troisième cas, *on* n'inclut ni l'énonciatrice ni les lecteurs de l'article. Atlani (1984) fait de *on* un anaphorique dans ces occurrences. Dans l'exemple ci-dessous, *on* renvoie aux auteurs des deux ouvrages, qui sont bien les agents, responsables de l'affirmation concernant le plurilinguisme. Dans ce cas, l'interprétation de *on* est indépendante de la situation d'énonciation.

Pour les livres, je rappellerai deux ouvrages déjà anciens mais qui avaient fait figure de pionniers en

---

[10] On notera que Fløttum, Jonasson & Norén (2007) introduisent plus de différenciation au sein de ces emplois, ce qui les amène à présenter six valeurs de *on*.

France dans la mesure où **on** y affirmait que le plurilinguisme de la France ne se cantonnait nullement à la présence … des langues régionales et historiques …

Corpus, op.cit.

L'hypothèse de Meleuc (1969) de définir *on* comme un agent sans contenu sémantique spécifique, un « universel des agents » servant, notamment, à la fabrication de maximes, est en cohérence avec les trois emplois proposés par Atlani. Cet universel des agents serait plutôt un pluriel (souvent *on* peut être paraphrasé par *ils*) mais une sorte de pluriel non dénombrable. *On* pourrait alors relever de ce que Culioli (1999) a défini comme la *catégorie du dense,* désignant un ensemble quantifiable et non dénombrable par opposition à la *catégorie du discret* (quantifiable et dénombrable). Culioli montrait la pertinence de cette distinction pour décrire la différence entre *feuillage* et *feuille*. On retrouverait cette même opposition entre *langage* et *langue* : le langage c'est la catégorie que l'on sait constituée de nombreuses langues mais où l'on renonce à distinguer les langues les unes des autres, d'où l'appréhension sur le mode du dense. La même opposition peut être relevée (moyennant quelques nuances dans la relation entre les deux termes) entre *branchage* et *branche*, *outillage* et *outil*, *dallage* et *dalle*. A la suite de Beacco (1988), il me semble que le sens de *on* est dense, ce n'est ni un singulier, ni un simple pluriel : c'est un pluriel non discret. Ce serait là la valeur en langue de *on.*

Notons déjà que cette conception de *on* comme relevant de la catégorie du dense pourra être plus facilement expliquée à des étudiants en mettant en évidence les parcours de la catégorie du discret à la catégorie du dense auxquels elle peut donner lieu. J'en veux pour preuve les deux exemples ci-dessous, pour des parcours très frappants par leur parallèle (il doit s'agir d'un topos!), effectués à l'oral :

C'est une bêtise que **j'**ai faite **on** en fait toujours dans la vie vous verrez

Corpus Le petit lynx, Jeanneret (1999)

Moi **j'**ai fait une connerie dans la vie **on** en fait souvent

Exemple de Boutet (1988)

Pour le même parcours du discret au dense, à l'écrit cette fois, l'exemple ci-dessous peut être proposé :

Nous finirons par avoir la guerre. **On** finit toujours par avoir la guerre.

Duhamel, TLF

4. Ébauche de didactisation

Cette valeur de pluriel dense de *on* devrait être abordée notamment au détour d'une présentation des catégories de quantifiable et de dénombrable (et leurs contraires) dans un enseignement de français. Il est frappant de noter que ces questions sont systématiquement présentées dans les grammaires de l'anglais et beaucoup plus rarement dans celles de français. Par ailleurs, il est certain que les usages de *on* devraient être traités également dans une discussion des différences entre français oral et écrit, et plus globalement dans une présentation des différents usages des pronoms personnels.

Par ailleurs, pour l'enseignement des genres académiques, les fonctionnements de *on* devront être opposés à *nous* et à *je.* Dans mon corpus de référence, *nous* (avec un sens inclusif) est utilisé une fois ou deux fois pour renvoyer à la communauté scientifique. Au contraire, dans la dernière partie de l'article, le *nous* est exclusif et sert à présenter les objectifs du numéro de la revue. Le *je,* de son côté, est employé pour renvoyer à l'auteure elle-même avec des présents ou des futurs. Ces différents usages de *nous* et de *je* devraient être présentés aux apprenant·e·s de l'écrit académique. Il serait également important de bien différencier le *nous* de sens pluriel, du *nous* de modestie, encore en usage dans certains styles académiques.

Pour les usages de *on*, je m'arrêterai à la didactisation de ses deux premiers fonctionnements qui sont centraux pour la maîtrise des genres académiques : d'une part, le *on* incluant énonciateur et

lecteur, celui qui est paraphrasable par *nous* (dans ce cas inclusif) mais qui permet à l'énonciateur de ne pas marquer explicitement sa présence. Comme l'ont montré les exemples de la partie 3, ce *on* peut accompagner des verbes au futur simple ou au futur proche. Dans ce cas, le futur a une valeur modale déontique.

D'autre part, le *on*-doxique, celui du tiers-parlant, qui exclut les lecteurs mais inclut d'autres personnes tiers. Ces deux types de *on* peuvent actualiser deux schématisations discursives argumentatives (Grize 1990) dont on[11] va étudier ci-après le fonctionnement.

Ainsi un des paramètres explicatifs de l'emploi de *on* va tenir à la manière dont le scripteur (l'énonciateur) implique son auditoire (=ses lecteurs) dans les procès sous-jacents aux différents prédicats verbaux.

Dans la première, le verbe conjugué par *on* sera au présent ou au futur (également au futur proche). L'énonciateur (ici une étudiante discutant des avantages de la télévision pour l'appropriation langagière[12]) pose une hypothèse qu'elle assume et qui apporte une information nouvelle au lecteur. Cette hypothèse est la conséquence d'un raisonnement précédent. Le lecteur doit en être partie prenante parce que la discussion des différents éléments de la schématisation discursive va se déployer devant lui et qu'il va en quelque sorte devoir se porter garant de sa rigueur.

On admettra que regarder la télévision en français peut aider l'apprentissage du vocabulaire, ce qui peut en retour contribuer à améliorer la compréhension et créer ainsi une rétroaction positive qui renforce la motivation.

A la place du verbe *admettre*, il serait possible d'avoir des verbes comme *noter*, *dire* (seulement au futur), *savoir* (seulement au présent), etc. La classe distributionnelle des verbes possibles semble

---

11 Relevons qu'il s'agit ici d'un *on* de type 1!

12 Ces exemples de schématisation discursive sont inspirés d'un travail livré par une étudiante. Je me permets de les modifier quelque peu pour les rendre plus caractéristiques des deux fonctionnements de *on*.

couvrir celle des processus cognitifs : *on ne s'étonnera pas dès lors que… ; on notera avec intérêt que…*

Si je transforme l'exemple ci-dessus en :

On dit en général que regarder la télévision en français peut aider l'apprentissage du vocabulaire, ce qui peut à son tour contribuer à améliorer la compréhension et créer ainsi une rétroaction positive qui renforce la motivation.

je constate que cette seconde schématisation discursive sert à proposer des vérités partagées mais qui sont discutables. Si l'énonciateur ne prend pas en charge l'affirmation, mais la rapporte seulement, le coénonciateur lui n'est pas partie prenante. Dans cette configuration, *on* ne peut pas aisément être remplacé par *nous*.

Dans cette schématisation discursive-là, *on* est suivi d'un verbe d'opinion au présent et modalisé (éventuellement) par des adverbes du type *en général, souvent* formant ainsi un prédicat indiquant l'origine indifférenciée de l'opinion exprimée. *On dit, on entend dire, on affirme…* Le scripteur choisit le verbe en fonction de la manière dont il veut ménager un certain suspense quant à la position qu'il veut prendre par rapport à l'affirmation : s'il choisit *dire* il entretient l'indécision, s'il choisit *prétendre* ou des formulations comme *on affirme parfois que*, il esquisse déjà un mouvement concessif qu'il pourra poursuivre, par exemple, par un *mais…* trahissant la distance qu'il compte prendre par rapport à l'affirmation[13].

L'exemple suivant, emprunté à Rosier (1999), met en évidence un mode de construction progressive (par le trajet de *on dit que* à *Il me paraît que*) de ce qui sera le point de vue de l'énonciateur :

On dit que l'homme est un animal sociable. Sur ce pied-là, il me paraît qu'un Français est plus homme qu'un autre, c'est l'homme par excellence.

---

[13] Il me semble que ce masquage de la position de l'énonciateur dénote d'une norme très française de la dissertation d'idée (comme d'ailleurs de la dissertation littéraire) à laquelle Adamzik (1998) fait référence quand elle compare les rhétoriques des textes scientifiques académiques français et allemands.

Montesquieu, *Lettres persanes*, LXXXVIII in Rosier (1999)

Il me semble qu'apparaît clairement le caractère extrêmement préfabriqué de ces deux schématisations discursives, celle servant à l'implication du *je* et de l'auditoire et celle servant à l'expression plus ou moins distancée de l'opinion. Je définirai (à la suite de Moreau 1986) comme préfabriquées des séquences dans lesquelles les concurrences paradigmatiques et syntagmatiques sont considérablement affaiblies. Dans le cas qui nous occupe, nous avons deux séries constituées de verbes actualisateurs de processus cognitifs au présent ou au futur pour l'une, de quelques verbes d'opinion, avec une insertion possible d'adverbe sur l'axe syntagmatique, pour l'autre. En suivant Atkinson (1990), je proposerai de considérer que l'ensemble de ces possibilités représentent deux solutions qui ont été trouvées pour résoudre les problèmes posés par l'expression d'une plus ou moins grande distance par rapport à des opinions, à des pensées, et par l'implication plus ou moins délibérée de l'énonciateur et de l'auditoire dans les procès évoqués. Ces solutions se sont progressivement sédimentées et ont été socialement reconnues comme adéquates.

Il faudrait donc tirer les leçons didactiques de cet état de fait et enseigner et donner à voir ces séries d'unités phraséologiques en explicitant et donc en différenciant bien leur fonctionnement, à partir d'exemples stéréotypiques pour les deux fonctionnements.

— Pour le cas où l'auditoire est impliqué et prend également en charge l'assertion :

  `On comprend que le cas est difficile – On comprendra que je m'abstienne.`

— Pour le cas où l'auditoire n'est pas le coénonciateur de l'affirmation :

  `On parle souvent des problèmes posés par l'accroissement du trafic.`

Sous un autre angle, il faudrait également entraîner les étudiantes et étudiants à interpréter *on* en fonction de l'une ou l'autre de ces deux valeurs : en prenant l'exemple ci-dessous, il faudrait

leur montrer que l'énoncé de Foucault est justement le produit d'un parcours de la prise de distance par rapport à un énoncé doxique à l'affirmation d'un point de vue propre et assumé :

On dit souvent qu'il faut réfléchir avant d'agir, mais il faut surtout réfléchir même sans agir.

(Michel Foucault)

Dans un article consacré aux indéfinis à l'oral, Capeau (2008) met en évidence l'usage de *les gens* comme indéfini en proposant de considérer qu'il y a une grammaticalisation progressive de ce syntagme qui tend à en faire une sorte de pluriel indéterminé, proche de *on.* Notons qu'il est assez tentant d'identifier une valeur de dense dans *les gens* permettant ainsi de le rapprocher effectivement de *on*.

En conclusion, il s'agira bien de faire observer les usages pour mettre en évidence les différentes possibilités d'emplois de *on* dans le texte académique. Dans ce sens, l'hypothèse de deux schématisations discursives différentes basées sur *on* dans le texte académique reste fragile et devrait être confrontée à un ou deux grands corpus de ce type de texte. Il me semble néanmoins qu'il y a là une manière de procéder : utiliser un corpus très restreint pour élaborer des hypothèses, puis les confronter à de grands corpus pour les affiner, les modifier ou, le cas échéant, … les abandonner!

Références

Adamzik Kirsten (1998), Le début du texte. Le titre et les premières phrases dans des textes académiques, *Cahiers de linguistique française 20*, 31-64.

Atkinson Dwight (1990), Discourse analysis and written discourse conventions, *Annual Review of Applied Linguistics 11*, 57-76.

Atlani Françoise (1984), ON l'illusioniste, in Atlani Françoise, Danon-Boileau Laurent, Grésillon Almuth, Lebrave Jean-Louis & Simonin Jenny, *La langue au ras du texte*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 13-29.

Auricchio Agnès, Masseron Caroline & Perrin-Schirmer Claude (1992), La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques, *Pratiques 73*, 7-50.

Beacco Jean-Claude (1988), *La rhétorique de l'historien*, Berne, Peter Lang.

Béguelin-Argimón Victoria & Jeanneret Thérèse (2017), Genres discursifs et attentes rhétoriques en Faculté des lettres : de l'acquisition des littératies universitaires à leur évaluation », *TRANEL 65*, 53-66.

Benveniste Émile (1966), *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, Gallimard.

Boutet Josiane (1988), La concurrence de « on » et « i » en français parlé, *LINX 18,* 47-66.

Capeau Paul (2008), Il manque des indéfinis! Ou comment l'oral nous oblige à revoir la description des indéfinis, *Le français aujourd'hui 162*, 73-83.

Culioli Antoine (1999), *Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel. Tome 3,* Paris, Ophrys.

Dethloff Uwe & Wagner Horst (2007), *Die französische Grammatik*, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.

Dubois Jean (1965), *Grammaire structurale du français : nom et pronom*, Paris, Larousse.

Fløttum Kjersti, Jonasson Kerstin & Norén Coco (2008), *On - pronom à facettes*, Bruxelles, De Boeck.

François Jacques (1984), Analyse énonciative des équivalents allemands du pronom « on », in Kleiber Georges, *Recherches en pragma-sémantique*, 37-73.

Garnier Sylvie & Savage Alan D. (2011), *Rédiger un texte académique en français*, Paris, Ophrys.

Grize Jean-Blaise (1990), *Logique et langage*, Paris, Ophrys.

Herman Thierry & Jufer Nicole (2000), L'éditorial, vitrine idéologique du journal, *Semen*, *13,* 135-162.

Herschberg Pierrot Anne (1993), *Stylistique de la prose*, Paris, Belin.

Jeanneret Thérèse (1999), *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Berne, Peter Lang.

Meleuc Serge (1969), Structure de la maxime, *Langages 13*, 69-99.

Moreau Marie-Louise (1986), Les séquences préformées : entre les combinaisons libres et les idiomatismes. Le cas de la négation avec ou sans 'ne', *Le français moderne 54*, 137-160.

Perelman Chaïm & Olbrechts-Tyteca Lucie (1958), *Traité de l'argumentation*, Bruxelles, Université libre.

Peytard Jean (1994), De l'altération et de l'évaluation des discours, in Moirand Sophie, Ali Bouacha, Abdelmadjid, Beacco Jean-Claude & Collinot André, *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang**,** 69-84.

Rabatel Alain (2001), La valeur de « on » pronom indéfini/pronom personnel dans les perceptions représentées, *L'information grammaticale 88*, 28-32.

Riegel Martin, Pellat Jean-Christophe & Rioul René (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.

Rosier Laurence (1999), *Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques,* Paris, Duculot.

Tomassone Roberte (2002), *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave.

Verselle Vincent (2016), Comment *on* relie, in Andrié Luc, *On*, Berne, Till Schaap Edition GmbH, 41-48.

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 133-153

Sprechakte im elterlichen Input und die Rolle des sozioökonomischen Status der Familie

Katharina KORECKY-KRÖLL & Wolfgang U. DRESSLER
Universität Wien

Die Sprache, die Eltern an ihre Kinder richten, zeigt abhängig vom soziökonomischen Status (SES) der Familie meist große Unterschiede. Während Eltern mit hohem sozioökonomischem Status häufig einen konversationsanregenden und ermutigenden Erziehungsstil praktizieren, pflegen Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status tendenziell einen verhaltenssteuernden, oft entmutigenden Erziehungsstil. Anhand eines Spontansprachkorpus von 29 Wiener Kindern (15 HSES, 14 LSES, Altersspanne 2;11 – 4;11) und ihren elterlichen Hauptbezugspersonen zeigen wir, dass direktive und expressive Sprechakte besonders große SES-Unterschiede aufweisen[1].

SOZIALE UNTERSCHIEDE IM ERZIEHUNGSSTIL

Zahlreiche psycholinguistische Studien zur Eltern-Kind-Interaktion illustrieren die große Bedeutung der Pragmatik des elterlichen Inputs für den kindlichen Spracherwerb (z. B. Snow 1989; Kilani-Schoch, Dressler, Laaha & Korecky-Kröll 2006; Kilani-Schoch, Balciunienė, Korecky-Kröll, Laaha & Dressler 2009; Kilani-Schoch & Xanthos 2013).

---

1 Nous sommes heureux d'avoir travaillé et de toujours travailler avec Marianne Kilani-Schoch sur la pragmatique, la morphologie et l'acquisition. En plus, elle travaille aussi sur une famille de « low SES », à quoi notre contribution offre un parallèle.

Der elterliche Input kann sich jedoch abhängig vom sozioökonomischen Status der Familie stark unterscheiden. In ihrer bahnbrechenden Langzeituntersuchung demonstrieren Hart & Risley (1995, 2003), dass dreijährige Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status (high SES oder HSES, bei Hart & Risley *professional*) in ihrem bisherigen Leben durchschnittlich 30 Millionen Wörter mehr an sprachlichem Input erhalten haben als Kinder aus Familien mit besonders niedrigem sozialen Status (low SES oder LSES), die von Sozialhilfe leben (bei Hart & Risley *welfare*). Bei Kindern aus Arbeiterfamilien (bei Hart & Risley *working class*), die zwar üblicherweise auch zur LSES-Gruppe gezählt werden und mit denen sich auch der vorliegende Beitrag beschäftigt, beträgt der Unterschied zur HSES-Gruppe immer noch zwischen 14 und 15 Millionen Wörter (Hart & Risley 1995, 252; 2003, 8).

Doch nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität des Inputs spielt eine große Rolle. Wie verschiedene Studien über vorwiegend englischsprachige Populationen gezeigt haben (z. B. Hart & Risley 1995; Hoff-Ginsberg 1991, 1998; Hoff, Laursen & Tardif 2002), steht der elterliche Erziehungsstil in Zusammenhang mit dem SES: HSES-Eltern, die meist ein größeres Wissen über Kindererziehung haben (Rowe 2008), gehen stärker auf die verbalen Äußerungen der Kinder ein, beginnen häufiger Gespräche mit ihren Kindern, erhalten den Gesprächsfluss länger aufrecht und ermutigen die Kinder öfter zum Sprechen, indem sie ihnen viele Fragen stellen (Hoff 2003). Auch Aufforderungen werden häufiger indirekt (z. B. in Form von Fragen) formuliert (Hart & Risley 1995, 57). Hingegen verwenden LSES-Eltern meist mehr verhaltenssteuernde Äußerungen wie direkte Befehle und Verbote (Hoff-Ginsberg 1991).

Obwohl Befehle und Verbote als besonders typisch für den sprachlichen Input von LSES-Eltern angesehen werden können, sind sie nicht die einzigen Sprechakte, die für eine generelle Atmosphäre der Entmutigung in LSES-Familien verantwortlich sind. Hart & Risley (1995, 199 & 253) klassifizieren Bestätigungen, die die kindlichen Äußerungen wiederholen oder erweitern, sowie Ausdrücke der Anerkennung als Ermutigungen, wohingegen sie Verbote, Befehle und Ausdrücke der Missbilligung zu den Entmutigungen zählen. In

ihrer Langzeituntersuchung zeigt sich, dass Kinder aus HSES-Familien durchschnittlich 32 Ermutigungen und fünf Entmutigungen pro Stunde zu hören bekommen, während LSES-Kinder aus Arbeiterfamilien zwölf Ermutigungen und sieben Entmutigungen hören und LSES-Kinder aus Familien, die von Sozialhilfe leben, nur fünfmal pro Stunde ermutigt, aber elfmal entmutigt werden (Hart & Risley 1995, 198-199). Vierjährige Kinder aus HSES-Familien haben also in ihrem bisherigen Leben 560.000 mehr Ermutigungen als Entmutigungen zu hören bekommen, während LSES-Kinder aus der niedrigsten Gruppe 125.000 mehr entmutigende als ermutigende Äußerungen gehört haben, was einen erheblichen Unterschied in positivem vs. negativem Feedback darstellt.

Ermutigende und Entmutigende Sprechakte

Obwohl eine überblicksmäßige Analyse aller Sprechakte (vgl. Searle & Vanderveken 1985) auch Teil unseres Beitrags ist, konzentrieren wir uns auf direktive und expressive Sprechakte, weil diese in bisherigen Studien besonders klare SES-Unterschiede gezeigt haben (für direktive Sprechakte vgl. auch Korecky-Kröll, Uzunkaya-Sharma & Dressler (2017) über monolinguale und bilinguale Kinder).

Innerhalb der direktiven Sprechakte unterscheiden wir zwischen (1) Aufforderungen (inkl. Befehlen und Verboten), (2) Informationsfragen, (3) Erlaubnissen und anderen direktiven Sprechakten, wie z. B. (4) Diskurs-, (5) Solidaritäts- und (6) Aufmerksamkeitsmarkern (s. auch Korecky-Kröll, eingereicht a).

```
(1) *PAR:   Geh weg vom Fernseher!
(2) *PAR:   Warum hat=s dir dort nicht gefallen?
(3) *PAR:   Ja, du darfst beginnen.
(4) *PAR:   Na wart nur!
(5) *PAR:   Na komm!
(6) *PAR:   Schau mal!
```

Searle & Vanderveken (1985) unterscheiden noch genauer zwischen Befehlen (*orders*) und Aufforderungen (*requests*), denn „the greater strength of ordering derives from the fact that the speaker uses a position of power or authority that he has over the hearer“

(Searle & Vanderveken 1985, 15), was bei Eltern gegenüber Kindern natürlich speziell zutrifft, während bei Aufforderungen Folgendes gilt: „the speaker must … be in a position of authority“, aber im Gegensatz zu Befehlen beruft sich der Sprecher bei der Äußerung einer Aufforderung nicht auf seine Autorität (Searle & Vanderveken 1985, 15-16) und er „allows for the possibility of refusal“ (1985, 199). Da die eindeutige Unterscheidung zwischen Befehlen und Aufforderungen anhand der Daten jedoch nicht immer möglich ist, haben wir uns entschieden, eine allgemeine Kategorie der Aufforderungen anzunehmen, die alle Arten direkter und indirekter Aufforderungen sowie auch Befehle und Verbote enthält.

Aufforderungen können wiederum in folgende Subkategorien unterteilt werden: direkte Aufforderungen, wie z. B. (7) Imperative, (8) Infinitive mit imperativischer Bedeutung, die häufig als besonders harsch empfunden werden (vgl. Aikhenvald 2010, 55 & 281) (9) Hortative, indirekte Aufforderungen, wie z. B. Aufforderungen in Form von (10) Fragen und (11) Aussagen, sowie elliptische Aufforderungen (12), die üblicherweise kein Verb enthalten und daher nur durch die Prosodie als direkt oder indirekt klassifiziert werden können.

```
(7)  *PAR:   Hör auf mi=m Beißen!
(8)  *PAR:   Aufhören!
(9)  *CHI:   Rutschen wir runter!
(10) *PAR:   N., kannst du den Apfel auch hergeben?
(11) *PAR:   Darfst da [: dir] ein Steinchen rausnehmen.
(12) *CHI:   Zurück an den Start!
```

Expressive Sprechakte (vgl. Searle & Vanderveken 1985, 58) drücken die Einstellungen und Gefühle des Sprechers/der Sprecherin über einen Zustand aus, wie Lob vs. Missbilligung, Klagen, Grüße, Flüche, Entschuldigungen, Ausdrücke der Überraschung etc. Innerhalb der expressiven Sprechakte unterscheiden wir zwischen ermutigenden und entmutigenden Sprechakten (s. auch Korecky-Kröll, eingereicht b). Natürlich ist nicht jeder expressive Sprechakt ermutigend oder entmutigend, sondern es gibt auch neutrale expressive Sprechakte (wie z. B. ein überraschtes „oh!“, das weder als eindeutig positiv noch als eindeutig negativ klassifiziert werden

kann). Da unser Fokus auf ermutigenden und entmutigenden Sprechakten liegt, wurden neutrale expressive Sprechakte aus der Detailanalyse ausgeschlossen.

Lob kann als ein typischer ermutigender Sprechakt angesehen werden (zumindest, wenn es nicht mit einem sarkastischen Unterton gebraucht wird), während Missbilligung, Klagen und Flüche als entmutigend gelten können. Beispiele (13) und (14) zeigen typische ermutigende expressive Sprechakte, während die Beispiele (15) und (16) entmutigende expressive Sprechakte darstellen. (13) und (14) stammen von einer HSES-Mutter und ihrer Tochter, während (15) und (16) von einer LSES-Mutter und ihrem Sohn geäußert wurden:

```
(13) *PAR:   Du hast eh den Tisch schon so schön
             dekoriert!
(14) *CHI:   Du kannst urgut tanzen, Mama!
(15) *PAR:   Süchtler [=! zu CHI, der fernsieht]!
(16) *CHI:   Du bist eine Kuh schon!
```

Aufgrund der Resultate bisheriger Studien nehmen wir an, dass HSES-Eltern mehr ermutigende und konversationsanregende Sprechakte (Fragen, Lob) verwenden und Aufforderungen tendenziell häufiger indirekt formulieren als LSES-Eltern. Folglich könnten auch HSES-Kinder mehr zu diesen Sprechakten tendieren als LSES-Kinder. Da jedoch alle Kinder unabhängig von ihrem SES ähnliche Bedürfnisse haben, welche direktive Sprechakte auslösen können, ist es wahrscheinlich, dass die SES-Unterschiede bei den Kindern geringer ausfallen werden als bei den Eltern.

METHODE

Probandinnen und Probanden

Wir untersuchen 29 deutschsprachige Eltern-Kind-Dyaden, die jeweils viermal an ihren Wiener Wohnsitzen aufgenommen wurden. Die Kinder waren zu Beginn der Untersuchung durchschnittlich 3;1 Jahre alt (Altersspanne 2;11 – 3;3). Bei den folgenden Erhebungszeitpunkten betrug das Durchschnittsalter der Kinder 3;4, 4;4 und

4;8 Jahre. Die Gruppen waren hinsichtlich ihres SES und ihres Geschlechts weitgehend ausgeglichen (s. Tabelle 1).

SES	**Geschlecht des Kindes**	**Anzahl der Kinder**	**Anzahl der Kinder pro SES**
HSES	weiblich	8	15 HSES
HSES	männlich	7	
LSES	weiblich	6	14 LSES
LSES	männlich	8	
	Summe	29	

Tabelle 1: Probandinnen und Probanden.

In Anlehnung an andere Spracherwerbsstudien (vgl. Ensminger & Fothergill 2003) wurde der SES in erster Linie nach dem höchsten Bildungsabschluss der elterlichen Hauptbezugsperson bestimmt (OECD 1999): Die LSES-Gruppe beinhaltete die ISCED-97-Niveaus 1 bis 3b (d.h. vom Pflichtschulabschluss bis zu Lehrabschlüssen und berufsbildenden Schulen, jedoch ohne Matura), während die HSES-Gruppe die ISCED-97-Niveaus 3a bis 6 (d.h. von der Gymnasialmatura bis zum Doktorat) umfasste.

In zweiter Linie wurde auch das Prestige des elterlichen Berufs nach dem International Socioeconomic Index of Occupational Status (ISEI, vgl. Ganzeboom & Treiman 1996) analysiert. Da die meisten Eltern mit höherem Bildungsabschluss auch prestigereichere Berufe haben, wirkte sich diese Auswertung nur auf die SES-Zuordnung eines einzigen Kindes aus: Die Mutter eines Buben hatte einen signifikant prestigereicheren Beruf, als es von ihrem formalen Bildungsabschluss zu erwarten gewesen wäre. Daher wurde dieser Bub in die HSES-Gruppe hochgestuft (für Details zur SES-Einteilung im INPUT-Projekt vgl. Czinglar, Korecky-Kröll, Uzunkaya-Sharma & Dressler 2015).

Im Gegensatz zu Hart & Risley (1995), die drei unterschiedliche SES-Gruppen untersucht hatten (nämlich *professional*, *working class* und *welfare*), gehörten alle LSES-Familien unserer Studie der Arbeiterklasse an. Die niedrigste SES-Gruppe konnte in unserem Projekt

nicht untersucht werden, weil wir nicht genügend Probandinnen und Probanden finden konnten.

Datenerhebung

Mit allen 29 Eltern-Kind-Dyaden wurden zu den vier Erhebungszeitpunkten jeweils einstündige Spontansprachaufnahmen (Audio und Video) durchgeführt. Die Exploratorin, die auch die Aufnahmegeräte bediente, gab den Eltern keine detaillierten Instruktionen, sondern bat sie, das zu tun, was sie üblicherweise tun. Daher waren die Situationen so natürlich, wie es trotz des Beobachterparadoxons (vgl. Labov 1972) möglich war; das Beobachterparadoxon war jedoch für alle Familien in gleichem Maße vorhanden. Mangels detaillierter Instruktionen wiesen die Situationen eine gewisse Variation auf: Einige Eltern forderten ihre Kinder auf, sich ein Spiel auszusuchen, andere lasen ihnen Bücher vor, wiederum andere führten spontane Gespräche. In wenigen Fällen wurden auch Essenssituationen (vgl. Hoff-Ginsberg 1991) aufgenommen. Manchmal waren Geschwister oder andere Erwachsene wie Großeltern oder eine Tante in der Aufnahmesituation anwesend, während die Gespräche in anderen Fällen auf die Eltern-Kind-Dyaden beschränkt waren.

Aus allen einstündigen Aufnahmen wählten wir die 30 Minuten mit der reichhaltigsten sprachlichen Eltern-Kind-Interaktion aus. Die ausgewählten Auszüge bestanden häufig aus zwei, manchmal auch aus mehr Teilen unterschiedlicher Länge, die zusammen genau 30 Minuten ergaben.

Transkription und Kodierung

Alle 116 30-Minuten-Samples wurden nach den CHAT-Konventionen des CLAN-Programmpakets (MacWhinney 2000) transkribiert und mit dem lexikonbasierten Ansatz (MacWhinney 2000) nach Wortklassen und morphologischen Kategorien kodiert (für Details s. Korecky-Kröll 2017). Für die vorliegende Untersuchung beschränkten wir uns auf spontane kindliche und kindgerichtete Äußerungen und Zitate (Lieder, Reime, Vorlesetexte), während kindliche Imita-

tionen und Gespräche zwischen Erwachsenen aus den Analysen ausgeschlossen wurden.

Zur Ergänzung der Sprechaktkodierungen wurden die morphologisch kodierten Dateien mit Hilfe des CLANTOCSV-Programms (Korecky 2015) in MS Excel importiert. Die Basisauswertung der Sprechaktkodierungen erfolgte mit Hilfe von Pivottabellen.

Statistische Auswertung

Die statistische Auswertung wurde in R (R Core Team 2015) durchgeführt, einerseits mit dem lme4-Paket (Bates, Maechler, Bolker & Walker 2015) für die Regressionsanalyse (*linear mixed effects model*), mit der die allgemeine Sprechaktanalyse sowie die Analyse der direktiven Sprechakte erfolgte, und andererseits mit dem MASS-Paket (Venables & Ripley 2002) für die Chi-Quadrat-Tests, mit denen wir die expressiven Sprechakte genauer analysierten, weil die Daten für eine weitere Regressionsanalyse nicht umfangreich genug waren. Bei den Chi-Quadrat-Tests wurde auch eine Post-hoc-Residuenanalyse (Sharpe 2015) durchgeführt, um Detailunterschiede zwischen einzelnen Zellen zu evaluieren.

RESULTATE

Alle Sprechakte

Die Analyse aller Sprechakte ergab keinen signifikanten SES-Effekt bei den Eltern (s. Tabelle 2) und nur einen schwachen SES-Effekt bei den Kindern (s. Tabelle 3), dahingehend, dass LSES-Kinder weniger assertive Sprechakte (d.h. Feststellungen oder Behauptungen) gebrauchen.

Bei den Eltern zeigten sich nur Effekte der Datenpunkte (d.h. des Alters der Kinder): Während Eltern gegenüber älteren Kindern mehr assertive und expressive Sprechakte verwenden, gehen direktive und kommissive[2] Sprechakte in den späteren Aufnahmen zurück.

---

[2] Unter kommissiven Sprechakten verstehen Searle und Vanderveken (1985) Sprechakte, bei denen der Sprecher sich selbst zu einer

	assertiv	direktiv	kommissiv	expressiv
Intercept	-4.319***	1.743	-1.385	-2.679**
SESLSES	0.297	-1.110	1.153	-0.453
DP2	0.066	0.635	0.390	0.903
DP3	**2.343***	**-2.067***	**-2.445***	1.578
DP4	**2.778****	**-3.322****	-1.637	**2.266***
Alle Sprech-akte (log)	**13.617*****	**13.141*****	**2.593***	**6.675*****

Tabelle 2: Sprechakte der Eltern (t-Werte und Signifikanzniveaus).

	assertiv	direktiv	kommissiv	expressiv
Intercept	-4.855***	-3.822***	-0.328	-1.726
SESLSES	**-2.203***	2.025	-1.439	0.269
DP2	-0.549	0.924	-0.330	0.919
DP3	-0.723	-0.522	-0.804	1.914
DP4	-0.688	-0.010	1.424	1.327
Alle Sprech-akte (log)	**19.964*****	**10.587*****	1.302	**7.211*****

Tabelle 3: Sprechakte der Kinder (t-Werte und Signifikanzniveaus).

Die normalisierende Variable „alle Sprechakte“ musste eingefügt werden, um zu berücksichtigen, dass Eltern und Kinder mit HSES-Hintergrund generell mehr sprechen als ihre LSES-Altersgenossen. Sie zeigt fast immer einen signifikanten Effekt, denn je mehr eine Person insgesamt spricht, desto mehr assertive, direktive und expressive Sprechakte verwendet sie auch. Nur bei den kommissiven Sprechakten der Kinder, die eine sehr niedrige Frequenz haben, zeigt sich auch kein signifikanter Effekt der normalisierenden Variablen.

In Tabellen 2 und 3 werden die relevanten signifikanten Variablen fett markiert. Die unterschiedlichen Signifikanzniveaus werden durch unterschiedliche Zahlen von Sternchen angegeben:

Handlung verpflichtet. Im positiven Sinn können damit z. B. Versprechen gemeint sein und im negativen Sinn z. B. Drohungen.

*** steht für ein Signifikanzniveau von 0.1 %, ** bedeutet 1 % und * bedeutet 5 %.

Direktive Sprechakte

Obwohl die allgemeine Analyse der direktiven Sprechakte weder bei Eltern noch bei Kindern einen signifikanten SES-Effekt ergab, zeigen sich bei der Detailanalyse der einzelnen Subkategorien direktiver Sprechakte jedoch sehr wohl beträchtliche SES-Unterschiede, zumindest bei den Eltern (s. Tabelle 4): LSES-Eltern verwenden signifikant mehr Aufforderungen und stellen signifikant weniger Informationsfragen als HSES-Eltern.

	Aufforde-rungen	**Erlaubnisse**	**Informations-fragen**	**Andere**
Intercept	-1.255	-1.334	1.565	-3.833***
SESLSES	**3.266****	-0.321	**-4.354*****	1.797
DP2	1.522	-0.724	-1.886	0.821
DP3	0.284	-0.618	**-2.992****	-1.132
DP4	0.496	**-2.044***	**-4.579*****	-0.934
Alle Sprech-akte (log)	**6.234*****	1.771	**4.891*****	**6.992*****

Tabelle 4: Direktive Sprechakte der Eltern (t-Werte und Signifikanzniveaus).

	Aufforde-rungen	**Erlaubnisse**	**Informations-fragen**	**Andere**
Intercept	-3.067**	0.406	-2.819**	-4.305***
SESLSES	0.973	**-2.628***	1.519	**2.100***
DP2	0.536	-1.537	1.293	-0.836
DP3	-0.112	-0.389	-0.502	-1.524
DP4	-0.838	0.425	1.545	-1.971
Alle Sprech-akte (log)	**6.496*****	0.059	**6.338*****	**6.861*****

Tabelle 5: Direktive Sprechakte der Kinder (t-Werte und Signifikanzniveaus).

Bei den Kindern (s. Tabelle 5) finden wir in Bezug auf Aufforderungen und Informationsfragen keine signifikanten SES-Effekte; hingegen zeigen sich zwei schwach signifikante SES-Effekte bezüglich Erlaubnissen und anderen direktiven Sprechakten: Während LSES-Kinder mehr andere direktive Sprechakte (wie z. B. Diskurs- oder Aufmerksamkeitsmarker) verwenden, gebrauchen sie weniger Erlaubnisse als HSES-Kinder.

Außerdem gibt es einige Effekte der Datenpunkte, allerdings nur bei den Eltern: Mit zunehmendem Alter der Kinder finden wir bei den Eltern weniger Erlaubnisse und besonders signifikant weniger Informationsfragen. Letzteres ist aus der Literatur bekannt: Auch in früheren Studien (Newport, Gleitman & Gleitman 1977; Cameron-Faulkner, Lieven & Tomasello 2003; Bohnert-Kraus, Korecky-Kröll, Haid, Czinglar & Willi 2016) wurde festgestellt, dass Eltern an jüngere Kinder mehr Fragen richten, um sie zum Sprechen zu motivieren, was bei älteren Kindern nicht mehr in demselben Maße nötig ist.

Die folgenden Tabellen zeigen die Ergebnisse zu direkten und indirekten Aufforderungen. Wie bereits erwähnt, klassifizieren wir Imperative (IMP), Infinitive mit imperativischer Bedeutung (INF.IMP) und Hortative (HORT) als direkte Aufforderungen, während Aufforderungen in Form von Fragen oder Aussagesätzen als indirekte Aufforderungen behandelt werden.

Als normalisierende Variable werden einmal alle Sprechakte (Tabellen 6, 8) und einmal alle Aufforderungen (Tabellen 7, 9) herangezogen, was zu leicht unterschiedlichen Effekten führt.

Wie aus Tabelle 6 (S. 144) ersichtlich, finden wir unter den Eltern innerhalb aller Sprechakte bei Imperativen und besonders bei Infinitiven mit imperativischer Bedeutung starke SES-Effekte: LSES-Eltern verwenden signifikant mehr Imperative und höchst signifikant mehr Infinitive mit imperativischer Bedeutung. Interessanterweise zeigt sich in dieser Analyse jedoch kein gegenläufiger SES-Effekt für Aufforderungen in Form von Fragen und Aussagen.

	IMP	INF.IMP	HORT	Fragen	Aussagen
Intercept	-0.811	-2.657**	-1.660	-0.251	-2.255*
SESLSES	**3.505****	**3.992*****	0.248	-1.032	1.564
DP2	0.922	-0.011	0.406	1.260	1.382
DP3	0.701	-1.968	-1.368	-1.588	1.453
DP4	1.402	**-3.413*****	**-2.802****	**-2.394***	1.364
Alle Sprechakte (log)	**3.684*****	**3.599*****	**2.612***	1.820	**4.701*****

Tabelle 6: Direkte und indirekte Aufforderungen der Eltern innerhalb aller Sprechakte (t-Werte und Signifikanzniveaus).

Einige Alterseffekte treten ebenfalls zutage: Beim vierten Datenpunkt gebrauchen Eltern signifikant weniger Infinitive mit imperativischer Bedeutung, weniger Hortative und auch weniger Aufforderungen in Form von Fragen als bei den drei früheren Datenpunkten.

Tabelle 7 zeigt dieselbe Analyse wie Tabelle 6, nur dienen diesmal alle Aufforderungen als normalisierende Variable.

	IMP	INF.IMP	HORT	Fragen	Aussagen
Intercept	-1.313	-2.882**	-1.431	1.131	-5.584***
SESLSES	**2.485***	**2.411***	-1.338	**-2.128***	-1.274
DP2	-0.171	-0.549	0.052	0.966	0.237
DP3	0.660	**-2.211***	-1.480	-1.667	**2.084***
DP4	1.406	**-3.803*****	**-2.979****	**-2.509***	1.618
Alle Sprechakte (log)	**11.079*****	**5.325*****	**3.769*****	**2.774****	**15.828*****

Tabelle 7: Direkte und indirekte Aufforderungen der Eltern innerhalb aller Aufforderungen (t-Werte und Signifikanzniveaus).

Hier finden wir nach wie vor signifikante SES-Effekte bei Imperativen und Infinitiven mit imperativischer Bedeutung zugunsten der LSES-Eltern, allerdings sind diese Effekte nicht mehr so stark signifikant wie innerhalb aller Sprechakte. Hingegen tritt hier der erwartete (wenn auch schwache) SES-Effekt bei Fragen auf: Innerhalb aller Aufforderungen verwenden LSES-Eltern signifikant weniger Fragen.

LSES-Eltern präferieren also innerhalb aller Sprechakte ganz klar die Aufforderungen, und zwar besonders die direkten Aufforderungen in Form von Imperativen und Infinitiven, doch auch Aufforderungen in Form von Fragen kommen bei LSES-Eltern innerhalb aller Sprechakte nicht signifikant seltener vor. Nur innerhalb aller Aufforderungen zeigt sich dann doch, dass direkte gegenüber indirekten Aufforderungen von LSES-Eltern bevorzugt werden.

Umgekehrt könnte man die Ergebnisse der bisherigen Analysen aus Sicht der HSES-Eltern so formulieren: Innerhalb aller Sprechakte präferieren HSES-Eltern ganz klar Informationsfragen gegenüber Aufforderungen. Doch wenn sie ihre Kinder zu etwas auffordern müssen, formulieren sie diese Aufforderungen signifikant häufiger in Form von Fragen.

Die Alterseffekte zeigen in beiden Analysen ähnliche Tendenzen; nur kommt in der Auswertung innerhalb aller Aufforderungen noch ein schwach signifikanter Effekt hinzu: Beim dritten Datenpunkt verwenden Eltern mehr indirekte Aufforderungen in Form von Aussagen als bei den anderen Datenpunkten.

Tabelle 8 und 9 (S. 146), zeigen dieselben Auswertungen für die Kinder, wobei in Tabelle 8 alle Sprechakte als normalisierende Variable verwendet wurden, während in Tabelle 9 alle Aufforderungen als normalisierende Variable dienten.

In beiden Analysen zeigt sich bei Infinitiven mit imperativischer Bedeutung ein deutlicher SES-Effekt: Wie ihre Eltern verwenden auch LSES-Kinder signifikant mehr von diesen als besonders harsch geltenden Aufforderungen. Diese fallen jedoch auch mit *root infinitives* (Rizzi 1994) zusammen, die bei jüngeren deutschsprachigen Kindern besonders häufig vorkommen (vgl. Laaha & Bassano 2013), und einige der LSES-Kinder scheinen sich zumindest in den früheren Aufnahmen noch in diesem Entwicklungsstadium zu befinden. Jedenfalls sinkt die Zahl dieser Infinitive mit zunehmendem Alter der Kinder deutlich ab.

	IMP	INF.IMP	HORT	Fragen	Aussagen
Intercept	-1.404	-2.434*	-2.268*	-0.173	-2.411*
SESLSES	1.177	**3.213****	-0.044	-0.393	-0.944
DP2	0.452	0.481	-1.358	1.246	0.197
DP3	0.304	**-2.195***	-0.876	0.625	1.283
DP4	1.642	**-3.519*****	-1.980	0.876	1.070
Alle Sprechakte (log)	**2.521***	**3.367****	2.948	0.768	**3.912*****

Tabelle 8: Direkte und indirekte Aufforderungen der Kinder innerhalb aller Sprechakte (t-Werte und Signifikanzniveaus).

Ansonsten finden wir nur in Tabelle 9 noch einen weiteren, allerdings nur schwach signifikanten SES-Effekt: Im Vergleich zu HSES-Kindern verwenden LSES-Kinder weniger indirekte Aufforderungen in Form von Aussagen; diese werden jedoch mit zunehmendem Alter mehr.

	IMP	INF.IMP	HORT	Fragen	Aussagen
Intercept	-2.265*	-1.498	-1.359	-0.320	-4.052***
SESLSES	0.676	**2.845****	-0.540	-0.635	**-2.155***
DP2	0.157	0.380	-1.500	1.138	-0.294
DP3	0.235	**-2.116***	-0.734	0,562	1.767
DP4	**2.192***	**-3.249****	-1.726	0.947	**2.129***
Alle Sprechakte (log)	**6.977*****	**5.092*****	**3.744*****	**2.395***	**11.525*****

Tabelle 9: Direkte und indirekte Aufforderungen der Kinder innerhalb aller Aufforderungen (t-Werte und Signifikanzniveaus).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die SES-Effekte innerhalb der direktiven Sprechakte bei den Eltern in der Regel stärker ausfallen als bei den Kindern.

Expressive Sprechakte

Für die Detailanalyse der expressiven Sprechakte wurden Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests durchgeführt, um einen möglichen Zusammenhang zwischen SES und ermutigenden und entmutigen-

den expressiven Sprechakten zu untersuchen (s. auch Frequenzen und Prozentsätze Tabelle 10 und 11).

	ermutigend	**entmutigend**	**Summe**
HSES	1478 (67.64 %)	707 (32.36 %)	2185 (100.00 %)
LSES	830 (51.30 %)	788 (48.70 %)	1618 (100.00 %)
Summe	2308 (60.69 %)	1495 (39.31 %)	3803 (100.00 %)

Tabelle 10: SES und ermutigende vs. entmutigende expressive Sprechakte (SA) der Eltern (absolute Zahlen und %).

	ermutigend	**entmutigend**	**Summe**
HSES	822 (52.93 %)	731 (47.07 %)	1553 (100.00 %)
LSES	628 (46.83 %)	713 (53.17 %)	1341 (100.00 %)
Summe	1450 (50.10 %)	1444 (49.90 %)	2894 (100.00 %)

Tabelle 11: SES und ermutigende vs. entmutigende expressive Sprechakte (SA) der Kinder (absolute Zahlen und %).

Die Chi-Quadrat-Tests sind sowohl für die Eltern ($\chi 2 = 103.42$, $df = 1$, $p < 0.001$) als auch für die Kinder ($\chi 2 = 10.465$, $df = 1$, $p = 0.001$) signifikant, was auf einen Zusammenhang zwischen SES und Sprechakttyp hinweist. Die Post-hoc-Residuenanalyse zeigt, dass HSES-Eltern signifikant mehr ermutigende und signifikant weniger entmutigende Sprechakte verwendeten als die LSES-Eltern. Dasselbe Ergebnis finden wir bei den Kindern, doch wiederum ist der Zusammenhang bei den Eltern etwas stärker. Allerdings zeigen LSES-Kinder als einzige aller vier Gruppen sogar ein Überwiegen der entmutigenden (53.17 %) gegenüber den ermutigenden (46.83 %) expressiven Sprechakten.

Diskussion und Schlussfolgerungen

Das Ziel dieses Beitrags war es, allgemeine Tendenzen des Konversationsstils in deutschsprachigen Familien mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen zu untersuchen. Der Schwerpunkt lag dabei

bei direktiven und expressiven Sprechakten, und zwar besonders bei direkten und indirekten Aufforderungen vs. Informationsfragen sowie bei ermutigenden vs. entmutigenden expressiven Sprechakten.

Wie bereits in früheren Studien (z. B. Hart & Risley 1995) festgestellt worden war, konnten wir auch anhand unserer Daten bestätigen, dass HSES-Eltern einen stärker konversationsauslösenden und ermutigenden Erziehungsstil pflegen als LSES-Eltern, was sich in einem häufigeren Gebrauch von Informationsfragen und ermutigenden expressiven Sprechakten widerspiegelte. Innerhalb der Aufforderungen, die HSES-Eltern insgesamt weniger gerne verwendeten, waren jedoch die indirekten Aufforderungen in Form von Fragen bei HSES-Eltern stärker vertreten, während LSES-Eltern ganz klar die direkten Aufforderungen in Form von Imperativen und besonders in Form von Infinitiven mit imperativischer Bedeutung präferierten.

Die Kinder zeigten bei der Gesamtanalyse der direktiven Sprechakte im Gegensatz zu ihren Eltern keine SES-Effekte beim Gebrauch von Fragen vs. Aufforderungen, sondern nur schwache SES-Effekte bei Erlaubnissen, die bei HSES-Kindern etwas häufiger vorkamen, sowie bei anderen direktiven Sprechakten wie etwa Aufmerksamkeitsmarkern, die bei LSES-Kindern etwas stärker vertreten waren. Innerhalb der Aufforderungen fanden wir bei den Kindern nur bei Infinitiven mit imperativischer Bedeutung ähnlich starke SES-Effekte wie bei den Eltern. Bei den er- und entmutigenden expressiven Sprechakten zeigten auch Kinder bereits deutliche SES-Unterschiede, und hier waren die LSES-Kinder die einzige Gruppe, bei der die entmutigenden expressiven Sprechakte sogar vorherrschten.

Insgesamt waren die SES-Unterschiede bei den Kindern in der Regel geringer als bei den Eltern, was darauf hinweist, dass SES-geprägte Sprache eine gebrauchsbasierte Norm darstellt, in die die Kinder mit zunehmendem Alter hineinwachsen werden.

Leider scheint es so zu sein, dass Bildung trotz aller politischer Maßnahmen nach wie vor vererbt wird und dass auch SES-geprägte Sprache immer noch von Generation zu Generation weitergegeben wird. Insbesondere die traurige Tatsache, dass sich großteils irreversible sprachliche und bildungsbezogene Defizite von LSES-Kindern

bereits in den ersten Lebensmonaten und damit lange vor dem Kindergarteneintritt herauskristallisieren, gibt nicht viel Hoffnung für die Zukunft. Weiterführende Maßnahmen zur Elternbildung (am besten bereits vor der Geburt des Kindes), eine stärkere finanzielle Unterstützung für benachteiligte Familien sowie spezielle Bildungsprogramme für LSES-Kinder im Kindergarten und in der Vorschule wären nötig, ebenso wie ein früher verpflichtender Kindergartenbesuch für alle Kinder und nicht nur für jene, deren Eltern gut bezahlte Vollzeitjobs haben.

Danksagung

Die Daten für diese Untersuchung stammen aus dem INPUT-Projekt (2012-2016), das vom Wiener Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiefonds (WWTF, SSH11-027) gefördert wurde. Ebenso gilt unser Dank der Universität Wien, an der das Projekt beheimatet war und die die Personalkosten für die Erstautorin finanziert hat. Wir danken den Projektmitarbeiterinnen Christine Czinglar, Sabine Sommer-Lolei, Viktoria Templ, Kumru Uzunkaya-Sharma und Maria Weichselbaum für ihre tatkräftige Mitarbeit bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse sowie zahlreichen Studierenden des Instituts für Sprachwissenschaft der Universität Wien für ihre Transkriptionsarbeiten.

Sehr herzlich danken wir auch unseren KooperationspartnerInnen, BeraterInnen und GutachterInnen im Bereich low SES und Pragmatik (Ayhan Aksu-Koç Rudi de Cillia, Inci Dirim, Dorit Ravid, Ursula Stephany, Maria Voeikova, Ruth Wodak und besonders Marianne Kilani-Schoch) für ihre Anregungen.

Bibliographie

Aikhenvald Alexandra Y. (2010), *Imperatives and commands*, Oxford, Oxford University Press.

Bates Douglas, Maechler Martin, Bolker Ben & Walker Steve (2015), Fitting linear mixed-effects models using lme4, *Journal of Statistical Software 67(1)*, 1-48.

Bohnert-Kraus Mirja, Korecky-Kröll Katharina, Haid Andrea, Czinglar Christine & Willi Andrea Pamela (2016), Mediale Diglossie in Vorarlberg als Bereicherung oder Hindernis für den monolingualen Spracherwerb? *SAL Bulletin 161 (September 2016),* 5-18.

Cameron-Faulkner Thea, Lieven Elena & Tomasello Michael (2003), A construction based analysis of child directed speech, *Cognitive Science 27(6)*, 843-873.

Czinglar Christine, Korecky-Kröll Katharina, Uzunkaya-Sharma Kumru & Dressler Wolfgang U. (2015), Wie beeinflusst der sozioökonomische Status den Erwerb der Erst- und Zweitsprache? Wortschatzerwerb und Geschwindigkeit im NP/DP-Erwerb bei Kindergartenkindern im türkisch-deutschen Kontrast, in Köpcke Klaus-Michael, Ziegler Arne (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*, Berlin, Mouton de Gruyter, 207-240.

Ensminger Margaret E. & Fothergill Kate E. (2003), A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here, in Bornstein Marc H. & Bradley Robert H. (Hrsg.), *Socioeconomic status, parenting and child development*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 13-27.

Ganzeboom Harry B.G. & Treiman Donald J. (1996), Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations, *Social Science Research 25*, 201-239.

Hart Betty & Risley Todd R. (1995), *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Baltimore, Brookes.

Hart Betty & Risley Todd R. (2003), The Early Catastrophy: The 30 Million Word Gap by Age 3, *American Educator, Spring 2003*, 4-9.

Hoff Erika (2003), Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech, in Bornstein Marc H. & Bradley Robert H. (Hrsg.), *Socioeconomic status, parenting and child development*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 147-160.

Hoff Erika, Laursen Brett & Tardif Twila (2002), Socio-economic status and parenting, in Bornstein Marc H. (Hrsg.), *Handbook of Parenting*, *2. Auflage*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 231-252.

Hoff-Ginsberg Erika (1991), Mother-child conversation in different social classes and communicative settings, *Child Development 62(4)*, 782-796.

Hoff-Ginsberg Erika (1998), The relation of birth order and socio-economic status to children's language experience and language development, *Applied Psycholinguistics, 19(4)*, 603-629.

Kilani-Schoch Marianne, Dressler Wolfgang U., Laaha Sabine & Korecky-Kröll Katharina (2006), Réactions adultes aux productions morphologiques des enfants, *La Linguistique 42(2)*, 51-65.

Kilani-Schoch Marianne, Balciunienė Ingrida, Korecky-Kröll Katharina, Laaha Sabine & Dressler Wolfgang U. (2009), On the role of pragmatics in child-directed speech for the acquisition of verb morphology, *Journal of Pragmatics 41(2)*, 219-239.

Kilani-Schoch Marianne & Xanthos Aris (2013), The adjective *petit* 'small, little' in French acquisition data: an example of the relationship between pragmatics and morphosyntactic development, *Journal of Pragmatics 56,* 113-132.

Korecky-Kröll Katharina (2017), Kodierung und Analyse mit CHILDES: Erfahrungen mit kindersprachlichen Spontansprachkorpora und erste Arbeiten zu einem rein erwachsenensprachlichen Spontansprachkorpus, in Resch Claudia & Dressler Wolfgang U. (Hrsg.), *Digitale Methoden der Korpusforschung in Österreich,* Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 85-113.

Korecky-Kröll Katharina (eingereicht a), Requests in first language acquisition of German: Evidence from high and low SES families, eingereicht bei Stephany Ursula, Aksu-Koç Ayhan & Voeikova Maria D. (Hrsg.), *Development of Modality in First Language Acquisition*, Boston, De Gruyter.

Korecky-Kröll Katharina (eingereicht b), Encouragements and discouragements in parental input: Evidence from high and low SES families, eingereicht bei: *Acta Linguistica Petropolitana*.

Korecky-Kröll Katharina, Uzunkaya-Sharma Kumru & Dressler Wolfgang U. (2017), Requests in Turkish and German child-directed and child speech: Evidence from different socio-economic backgrounds, in Ketrez Nihan, Küntay Aylin C., Özçalışkan Şeyda & Özyürek Aslı (Hrsg.), *Social environment and cognition in language development: Studies in honor of Ayhan Aksu-Koç.* Amsterdam: Benjamins, 53-68.

Korecky Paul C. (2015), *CLANTOCSV* [Computer software].

Laaha Sabine & Bassano Dominique (2013), On the role of input for children's early production of bare infinitives in German and French: Frequency, informativeness, salience, *Language, Interaction and Acquisition 4(1)*, 70-90.

Labov William (1972), *Sociolinguistic Patterns*, Oxford, Blackwell.

MacWhinney Brian (2000), *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk, 3. Auflage*, Mahwah, NJ, Erlbaum.

Newport Elissa L., Gleitman Henry & Gleitman Lila R. (1977), Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style, in Snow Catherine E. & Ferguson Charles A. (Hrsg.), *Talking to children: Language input and acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 109-149.

OECD (1999), *Classifying Educational Programmes, Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*, OECD, 1999 Edition.

R Core Team (2015), *R: A language and environment for statistical computing*, R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL http://www.r-project.org/.

Rizzi Luigi (1994), Some notes on linguistic theory and language development: the case of root infinitives*, Language Acquisition, 3,* 371-393.

Rowe Meredith (2008), Child-directed speech: relation to socio-economic status, knowledge of child development and child vocabulary skill, *Journal of Child Language 35*, 185-205.

Searle John R. & Vanderveken Daniel (1985), *Foundations of illocutionary logic*, Cambridge, Cambridge University Press.

Sharpe Donald (2015), Your chi-square test is statistically significant: now what? *Practical Assessment, Research & Evaluation 20, Nr. 8 (April 2015)*, 1-10.

Snow Catherine E. (1989), Understanding social interaction and language acquisition: sentences are not enough, in Bornstein Marc H. & Bruner Jerome S. (Hrsg.), *Interaction in Human Development*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 83-103.

Venables William N. & Ripley Brian D. (2002), *Modern Applied Statistics with S, 4. Auflage*, New York, Springer.

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 155-190

La constitution d'une micro-culture de la réception en classe de langue : contribution à une approche sociolinguistique du raconter

Gilles MERMINOD
Université de Lausanne

Puisant dans la tradition sociolinguistique initiée par John J. Gumperz, la présente contribution explore comment se constitue une micro-culture de la réception en classe de langue. Sont analysés les moyens par lesquels les participants à un cours d'anglais construisent un référentiel portant sur ce qu'il « faut » faire pour écouter une histoire. Sont détaillés également les procédés par lesquels ils contextualisent l'(in)adéquation de certaines pratiques. Nos données voient une oscillation entre imposition et co-construction de la micro-culture de réception. Cette oscillation s'explique par la méthode réflexive choisie par l'enseignante, associant à la fois description des pratiques de réception et simulation d'une activité narrative[1].

[1] J'aimerais tout d'abord remercier l'enseignante, qui m'a laissé entrer dans sa classe, ainsi que ses étudiants, qui ont accepté d'être enregistrés. Merci également à Raphaël Baroni, Anne-Claude Berthoud, Oliver Ehmer, Brigitte Forster Vosicki, Alexandra Georgakopoulou, Elisabeth Gülich, Rachel Heinrichsmeier, Adam Jaworski, Marianne Kilani-Schoch, Stefan Pfänder, Ben Rampton, Sabrina Roh, Elke Schuman et Julia Snell, qui, à un moment ou un autre, ont participé à l'élaboration de la réflexion présentée ici. Cette recherche a été soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (subside n° P1LAP1-164898).

1. Introduction

C'est un texte de Marianne Kilani-Schoch (1997) qui m'a fait découvrir la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz, une approche linguistique critique et sensible aux variations culturelles et sociales des pratiques langagières. Et c'est à partir de trois notions – *culture*, *malentendu* et *contextualisation* – intimement liées à cette approche et telles que je les ai découvertes dans le texte précité que je souhaite proposer une réflexion portant sur une pratique langagière particulière, celle d'*écouter une histoire racontée dans une langue étrangère*.

Les trois notions, dans l'étude de Kilani-Schoch, sont au service de l'analyse des rapports de force en jeu dans la communication interculturelle entre natifs et non-natifs, des rapports « apparaiss[ant] comme fondamentalement inégalitaires » (Kilani-Schoch 1997, 98) :

— Se référant à Gumperz (1992) et Blommaert (1991), Kilani-Schoch observe que :

> [l]a culture – ensemble de valeurs et de conceptualisations partagé par les membres d'un groupe – ne réfère pas à des entités autonomes et préexistantes, mais fait l'objet de constructions et reconstructions de la part des acteurs sociaux engagés dans les interactions. La culture est à la fois un microconcept concernant ce qui se passe dans des situations d'interaction concrètes et uniques entre des individus, et un macroconcept cognitif et d'action qui marque les limites sur ce qui peut être exprimé, fait, compris, etc. (Kilani-Schoch 1997, 85).

— A la suite de Gumperz (1982), Kilani-Schoch souligne l'intérêt de :

> travailler sur les malentendus interculturels comme source heuristique pour la reconstruction des savoirs socioculturels d'arrière-plan et des schémas interprétatifs des interactants (Kilani-Schoch 1997, 87).

— Enfin, Kilani-Schoch remarque que :

> la contextualisation développée par Gumperz (1982, 1992), qui recouvre tous les moyens (signes, activités) contextuels mis en œuvre par les interactants pour signaler l'interprétation à donner à leur énoncé, apporte avec elle les valeurs implicites d'identité sociale et culturelle qui sont autant de valeurs de pouvoir. Ainsi ne comptera comme pertinent, adéquat, acceptable dans un contexte social que ce qui sera contextualisé selon la majorité. Le reste sera perçu comme écart et rejeté (Kilani-Schoch 1997, 89).

Prenant acte de ces observations, la présente contribution souhaite questionner la manière dont peut se constituer, en classe de langue, une micro-culture autour de l'activité de raconter et, plus particulièrement, autour du rôle qu'a l'auditeur d'une histoire. En travaillant à partir d'un cas singulier, nous verrons par quels moyens les participants contextualisent l'(in)adéquation des pratiques de réception et comment l'émergence puis la dissipation d'un malentendu signalent des savoirs socioculturels d'arrière-plan plus ou moins partagés et des schémas interprétatifs plus ou moins divergents. Autrement dit, il s'agira d'analyser la construction collective et située d'un référentiel portant sur ce qu'il « faut » faire pour écouter une histoire.

2. Données et méthodes

Les données, sur lesquelles prend appui l'analyse, ont été collectées dans un cours d'anglais du Centre de Langue de l'Université de Lausanne en 2013. Elles impliquent une enseignante (anglophone native) et huit étudiants (francophones, de niveau B2 en anglais). Les données, audio et vidéo, documentent le déroulement d'une séquence didactique qui porte sur l'aisance à parler (*fluency*) dans le cas d'une activité narrative[2]. Nous considérons ici uniquement

---

[2] Cette séquence didactique est tirée d'un ouvrage consacré à l'enseignement de la prononciation, *Teaching Pronunciation* (Celce-Murcia *et al.*, 2010). La séquence est présentée comme suit : « *Fluency circles* This technique promotes fluency by having learners repeat

l'introduction que l'enseignante fait à la séquence didactique. L'introduction dure 6 minutes 31 secondes (sur un total de 42 minutes). Elle se divise en trois temps : un temps d'instruction (a, 01:16), un temps de narration (b, 03:45) et un temps de commentaire (c, 01:30). Ce moment d'introduction a ceci de remarquable qu'il donne à voir comment peut se construire au sein d'une classe une micro-culture autour de la réception.

Pour analyser la constitution d'une telle micro-culture, la sociolinguistique interactionnelle se révèle pleinement pertinente en ce qu'elle articule cognition et action sociale au travers d'une analyse intensive de données empiriques (Rampton 2014, 2017)[3]. La sociolinguistique interactionnelle considère la communication comme un processus à l'émergence négociée en situation par des participants construisant simultanément et conjointement des inférences sur ce qui s'accomplit :

> [C]ommunication [is] an "on-line", moment-to-moment process in which speakers (a) try to construct their utterances broadly in line with their recipients' understanding/experience of the social world, their communicative history together, and their sense of the interactional possibilities on hand; (b) provide and draw on a very large number of different kinds of verbal and non-verbal sign to steer listeners in the interpretation of their words and utterances ("contextualisation cues"); at

---

the same story, anecdote, or response to a speaking prompt in progressively less time. The class is divided in half … the designated listeners … and … the designated speakers » (Celce-Murcia *et al.*, 2010, 336).

3 Ainsi que le remarque Levinson (2003), l'approche développée par Gumperz à partir des années 1960 répond au constat d'« un gouffre béant entre ce que … "les mots signifi[ent]" et ce que … les participants [sont] manifestement en train de faire avec leurs mots » (Levinson 2003, 32). Aussi, pour comprendre comment se construit socialement le sens, Gumperz propose la combinaison de deux directions de recherche : d'une part, l'analyse de la prosodie; et, d'autre part, l'analyse des phénomènes de contextualisation déclenchés par différentes sortes d'indices (Levinson 2003, 33).

> the same time as (c) continuously monitoring listeners' semiotic displays to see whether they are all more or less in tune (Rampton 2006, 24).

C'est ainsi au travers d'une série d'indices (cues) – réunis en assemblage complexe – qu'est guidée l'interprétation (Levinson 2003, 35) et que se forment les référentiels communs aux participants réunis en un lieu et un moment donnés. On adopte la distinction analytique proposée par Gumperz entre inférences globales, portant sur les normes générales de l'échange (droits et devoirs des participants, actions et thématiques attendues, ressources sémiotiques mobilisées, etc.), et inférences locales, portant sur une action spécifique (en termes de ce qui la motive comme des réponses qu'elle implique) :

> In this way it becomes possible to account for changes in frame as a function of the sequential positioning of moves … : the first [level of interpretation] is related to what Goffman calls "framing", while the second deals with something like the conversational analyst's "preference organization". While contextualization cues assist in retrieving the knowledge on which activity constructs are based, they do not work in isolation. Interpretation always relies on symbolic, lexical and indexical signs (Gumperz in Prevignano & Di Luzio 2003, 14).

Aussi, pour saisir la micro-culture de la réception qui se constitue pas à pas dans nos données, on prend en compte, d'une part, le déploiement séquentiel et négocié des ressources langagières – linguistiques, prosodiques, multimodales – dans l'interaction et, d'autre part, le travail métalangagier qui y est réalisé par les participants. Outre ces principes d'analyse généraux, on s'appuie également sur les travaux réalisés à propos de la participation, des pratiques d'écoute dans le cas du raconter ainsi que des interactions en classe de langue.

3. Analyse

L'analyse est divisée en trois sous-points : (3.1.) une analyse de la (pré)définition explicite du rôle interactionnel d'*active listener* durant le temps d'instruction; (3.2.) une analyse de l'accomplissement

négocié de ce rôle interactionnel pendant le temps de narration; (3.3.) une analyse de la (re)définition collective de ce rôle lors du temps de commentaire.

3.1. « Marion is gonna be our active listener »

La première partie de l'extrait voit se mettre en place un *cadre de participation* (Goffman 1981; Levinson 1988; Irvine 1996; Goodwin & Goodwin 2004) qui porte explicitement sur les pratiques de réception, ainsi que le montre une analyse des catégorisations de l'activité et des rôles y afférents.

Extrait (a)[4]

Participants : *Tea*, l'enseignante; *Mar*, Marion (une étudiante); *St*, les autres étudiants; *Cla*, l'ensemble des participants.

```
1   Tea .h:: so (.) f:irst of all then: eu::hm:: tsk. fluency u:m (.)
2       what I ask you to do is to prepa::re a=a (.) little anecdote
3       that you could (.) tell in two minutes\
4       .h: an:d er: that's: what I'm gonna ask you to do in a minute\
5       (.) but we're gonna do it in pai:rs\
6       there's gonna be a speaker/ and a listener\
7       and first of all .h: I want to think about
8       what makes a good listener\ (.) okay/
9       .h so I'm going to: (.) I'm gonna tell you an anecdote\ (.)
10      and I'm going to ask for a (.) victim/ er [I mean a] volunteer
11  Cla                                           [((rires))]
12  Cla ((rires))
13  Tea ((rires)) who could be a: who could be the listener\
14      just for for me\ (.) okay/ so any/ ((tape des mains))
```

---

4 Les conventions de transcription s'appuient sur ICOR 2005 :

/ \	intonation montante/ descendante\	[]	chevauchement
(.)	micro-pause (max. 0,3 sec.)	(..)	pause (min. 0,3 - max. 0,6)
(...)	pause (max. 1 sec.)	(n)	pause (min. 1 sec.)
:	allongement vocalique	=	enchaînement rapide
&	continuation du tour de parole	xxx	segment inaudible
<>	délimitation de ce qui est entre (())	(())	phénomènes non transcrits
-	troncation	.h	aspiration
#	images en annexes de l'article	*ita*	commentaire des images

```
15      volunteers/ (.) you don't have to move you can stay there\
16      (...) ((Marion se signale comme volontaire))
17  Tea thank you\ Marion
18      okay I'm gonna tell you (.) I'm gonna tell you a story\
19      .h and (.) and Marion is gonna be: ou:r active listener\ okay/
20      so we can see what what she does(.) to be an active listener\
21      so what exactly (.) does she do does she say does she move
22      does she: (.) whatever\ okay/ (.)
23      tsk. okay so this: should be: (.) in a st- an anecdote
24      in two minutes but I think mine is a bit longer\
```

Présenté par l'enseignante comme permettant de travailler sur l'aisance à parler (*fluency*), l'exercice est identifié au travers de la dénomination d'un genre narratif (*anecdote*) dont la durée est définie (*two minutes*). Est également explicité le nombre de participants (*in pairs*) et leurs rôles (*a speaker and a listener*). L'enseignante pose ainsi explicitement le cadre de participation de l'exercice à venir et, par la mention des rôles, pointe certains droits et devoirs complémentaires qui y sont attachés, à savoir *parler* et *écouter*.

Avant de commencer cet exercice, l'enseignante propose néanmoins un temps de réflexion focalisé sur le rôle de l'*auditeur*[5], ceci au travers d'une simulation d'activité narrative. Aussi, se met en place un cadre de participation complexe : dans une classe de langue, voyant la présence d'une enseignante et de huit étudiants, va s'engager (a) une activité réflexive sur les pratiques d'écoute à partir de (b) une activité narrative simulée. Ce cadre de participation engage non seulement deux *acteurs* (un locuteur, *l'enseignante*, et un auditeur, *une étudiante, Marion*) mais également sept *spectateurs* (sept *étudiants*).

---

5 Il faut par ailleurs relever l'intéressant choix de se concentrer – en introduction d'un exercice portant sur l'activité narrative – non pas sur les tâches du narrateur mais sur celles de l'auditeur; choix d'autant plus intéressant que raconter est bien souvent appréhendé comme une tâche monologale dans laquelle l'auditeur a bien peu de choses à faire (Gülich & Mondada 2008; Schegloff 1997).

Réalisée dans le cadre d'une activité réflexive, l'activité narrative simulée se profile dès lors comme un *platform/podium event*[6] (Goffman 1981), un événement dans lequel certains participants :

> ont le droit d'observer directement le locuteur, d'une manière manifeste qui pourrait être offensante en conversation … et … le rôle du public est de comprendre ce qui est dit, non de répondre de manière directe (Goffman 1981, 138; notre traduction)[7].

La particularité de nos données consiste dans le fait que les personnes soumises à observation sont non seulement un locuteur (l'enseignante racontant l'histoire) mais également un auditeur (l'étudiante écoutant l'histoire). Se profile ainsi à l'horizon une activité narrative dans laquelle tous les étudiants sont des participants *ratifiés* mais où ils ne sont pas tous *adressés* dans la même direction (Goffman 1981, 132-143). D'une part, est donné à Marion le rôle d'un participant *ratifié* et *adressé* par le narrateur. D'autre part, les sept autres étudiants se voient mis dans la position de participants *ratifiés* mais *adressés indirectement* : il leur est demandé de porter attention non à l'histoire mais à la façon dont elle est écoutée, et il leur est donné un droit de parole différé (il ne s'agit pas pour eux de prendre la parole pendant l'activité narrative mais plutôt dans un second temps, quand il sera question de revenir sur l'activité).

S'agissant du rôle d'*auditeur*, l'enseignante n'invite pas vraiment les étudiants à s'orienter vers les pratiques de réception en général mais plutôt à considérer quelles sont les bonnes pratiques de

---

6 Ou une *performance* au sens de Bauman (1977, 2011), c'est-à-dire un événement qui implique que « the act of speaking is put on display, objectified, lifted out to a degree from its contextual surroundings, and opened up to scrutiny by an audience » (Bauman & Sherzer 1989, XIX).

7 « have the right to examine the speaker directly, with an openness that might be offensive in conversation … and fundamentally, the role of the audience is to appreciate remarks made, not to reply in any direct way » (Goffman 1981, 138).

réception, comme l'indique une analyse de la chaîne des occurrences relatives à ce rôle :

(A) there's gonna be **a speaker** and **a listener**
(B) I want to think about what makes **a good listener**
(C) I'm going to ask for **a victim** I mean **a volunteer** who could be **the listener**
(D) Marion is gonna be **our active listener**
(E) so we can see what she does to be **an active listener**

L'analyse ci-après s'appuie sur les travaux réalisés en analyse des catégorisations des membres (Sacks 1992)[8]. En (A), *listener* est apparié à une autre catégorie : celle de *speaker*. Elle sert à décrire les rôles en jeu dans une activité communicative à venir. En (B), est précisée, au moyen d'une qualification axiologique, une catégorie spécifique d'*auditeur*, le *good listener*. La catégorisation est employée pour spécifier l'objet d'une activité réflexive à venir. En (C), *listener* apparaît en relation à deux autres catégories, *victim* et *volunteer*, qui toutes deux se fondent sur le paradigme de l'action subie mais relèvent d'un rapport différencié à celle-ci. Ici, *listener* est utilisé dans le cadre d'une demande de participation à une simulation d'activité narrative que s'apprête à réaliser l'enseignante. La catégorie est utilisée pour préciser quel est le rôle de l'étudiant-volontaire dans cette simulation. En (D), *listener* est employé pour projeter (« gonna be ») et cadrer (« active ») le rôle de la personne s'étant portée volontaire. Outre d'être associé à « active », *listener* est déterminé par le possessif de première personne du pluriel (« our ») : une telle détermination implique une relation de communauté entre l'enseignante et les étudiants. Elle signale par ailleurs

[8] Notamment les approches développées par Watson (1994, pour une réflexion sur les catégories produites par l'interaction et celles qui lui sont extrinsèques) et Stokoe (2012, pour une articulation des analyses catégorielle et séquentielle). Pour une introduction en français, se référer à Bonu, Mondada & Relieu (1994).

que l'ensemble des participants sont ratifiés comme légitimes[9] dans un cadre subsumant – celui de l'activité réflexive – et que l'un d'entre eux est distingué comme participant privilégié dans le cadre subsumé, celui de l'activité narrative simulée. En (E), enfin, *listener,* à nouveau associé à « active », est employé pour projeter non seulement la tâche de Marion mais surtout la tâche que les autres étudiants vont devoir effectuer pendant la performance de l'enseignante et de l'étudiante volontaire.

Ainsi, d'un *good listener*, on passe à un *active listener*. Ce changement de qualification a probablement pour but de garantir l'observabilité du comportement de Marion et de prévenir le poids institutionnel de la classe de langue[10]. Il reste néanmoins qu'une telle qualification entraîne une restriction de ce que pourrait être un *bon auditeur*, selon une logique *post hoc, propter hoc :* pour être un *bon auditeur*, un auditeur devrait être *actif* et non pas seulement (par exemple) *attentif*. Si l'on peut observer une forme de

---

9 Cette légitimité est par ailleurs associée à l'accueil des étudiants dans une classe de langue et, par là, à l'établissement d'une relation pédagogique.

10 Il n'est pas nécessairement attendu qu'un apprenant interagisse avec un enseignant de la même manière qu'il interagirait avec le narrateur d'une histoire (Bange 1992, 1994; Gajo, Koch & Mondada 1995; Gajo & Mondada 2000; Seedhouse 2004). En discutant rétrospectivement avec l'enseignante des expressions *good listener* et *active listener*, il apparaît que pour elle, la première se rapporte à « quelqu'un à qui l'on peut parler, à qui l'on peut se confier » alors que la seconde est « un terme de linguistique appliquée pour quelqu'un qui réagit ». Se distinguent ainsi dans son discours une dimension éthique et une dimension procédurale de la communication. Selon l'enseignante, le besoin d'insister sur la catégorie *active listener* est lié au fait que souvent, dans de tels contexte, les étudiants essaient de comprendre ce qui leur est dit sans néanmoins communiquer avec celui ou celle qui leur parle. Dans l'ouvrage *Teaching Pronunciation* (se référer à la note 2), est d'ailleurs précisé à l'occasion de la présentation de la séquence didactique : « Listeners are reminded to exhibit supportive listening behavior » (Celce-Murcia *et al.*, 2010, 336).

restriction quant à la manière d'écouter (*active*), les actions composant la pratique restent, quant à elles, peu définies : il est bien question de *faire* (l. 20 : « we can see what she does »*;* l. 21-22 : « what exactly does she do does she say does she move does she whatever ») mais pas de *quoi faire*. L'enseignante – tout en orientant les étudiants vers certains observables (les comportements de l'auditeur, qu'ils soient verbaux ou gestuels) – laisse donc ouverte la liste des éléments constituant un bonne pratique de réception. En termes hymesiens, l'on pourrait dire que l'ensemble des places du modèle SPEAKING (Hymes 1972)[11] sont occupées, sauf celles des actes et des normes les régissant. C'est dans ces places inoccupées que se forme une zone de « liberté » ou de « jeu » permettant la constitution collective d'une micro-culture de la réception.

En synthèse, le temps d'instruction voit l'émergence d'un cadre de participation complexe, car imbriquant un cadre subsumant, l'activité réflexive, et un cadre subsumé, l'activité narrative. C'est par rapport à ce cadre complexe que vont être contextualisées certaines des actions langagières se déroulant lors de la simulation d'activité narrative (extrait b). L'étudiante en position d'*auditeur* – un auditeur auquel a été confié une consigne, celle d'être *actif* – se trouve dès lors dans la position de devoir produire un comportement qui va être soumis à un examen approfondi par les autres étudiants, posés comme observateurs de l'activité narrative.

3.2. « Am I supposed to speak? »

Lors de l'accomplissement de l'activité narrative, l'organisation des participants dans l'espace et leur orientation corporelle sont telles que représentées sur la figure 1 (p. 166). Tous les étudiants (St) regardent l'enseignante (Tea), qui a le torse tourné continuellement en direction de Marion (Mar). Par le regard et des mouvements de tête, l'enseignante s'adresse néanmoins à l'ensemble de la classe. Les étudiants tournent leur regard vers Marion à certains moments

---

[11] Pour rappel, SPEAKING est un acronyme regroupant huit composantes : Settings, Participants, Ends, Act sequences, Keys, Instrumentalities, Norms, Genre.

(l. 53, l. 60-65, l. 75 et l. 107, extrait (b) ci-dessous), cette attention s'intensifiant puis s'amoindrissant au fil du déroulement de l'activité.

Figure 1 : Places des participants dans la classe.

Extrait (b)

```
25  Tea  so .h: (...) oh well so anyway
26       I'm going to tell you a story about my dog\
27       er mh: (.) <((référant à une image à l'écran))
28       he's not there never mind>
29       I'm er th- this is a true story .h
30       and it [happened to me] er: about six years ago&
31  St?         [<((en murmurant)) thanks>]
32  Tea  &we just <((référant à l'image d'un chien à l'écran))
33       there he is> we'd just moved to Switzerland then
34       w:e didn't know (.) Switzerland very well\
```

```
35      so we thought we'd go for er: a lovely walk
36      we got a guide book out
37      and we saw there was a nice walk
38      going fro:m: er:: Châtel Saint Denis down to Vevey/
39      so th th that looked fine (..)
40      so we left the car in Vevey\
41      we got the bus up to Châtel Saint Denis
42      .h: a:nd er: we went to the buffet for a coffee\
43      (2.5)
44      a:nd then after the cof[fee]&
45  St1                         [((rire étouffé))]
46  Tea &because it was quite a cold day
47      it was December
48      it was a bit bit chilly
49      so we started off on our walk
50      and we went through the go:rges
51      it was all very beautiful\
52      (1)
53  Cla ((rires; St 1, 2, 4 et 5 regardent Marion, en souriant))
54  Tea <((St 1, 2, 4 et 5 se retournent vers Tea)) and after a whi:le>
55      we felt a bit ti:red
56      so we stopped for a: (...) sat little rest
57      we sat down on a bench and had a ..h biscuit or something
58      (1)
59  Cla ((rires étouffés))
60  Mar am I supposed to speak or [something/]
61  Tea                           [((rire étouffé)) well]
62      you could say something\ ((rire étouffé)) [much like oh/]
63  Cla                                           [((rires))]
64  Mar <((les rires de la classe continuent)) okay/>
65  Cla ((rires; St 1, 2 et 5 regardent Marion, en souriant))
66  Tea .h:: and after about ten minutes it's getting cold
67      so I said oh well come on then
68      we better get (.) going
69      and we (.) stood up (.)
70      and we looked round for Vince .h (..)
71      and he was nowhere to be found\
72      he'd gone\ (.)
73  Mar nowhere/
74  Tea no .h [well exactly]&
```

Cla [((rires étouffés; St2 et St5 regardent Marion))]
Tea &we didn't KNOW .h
er: and er: so we w- we stood there
and shouted and called and looked around and (.) no Vince
.h so (.) by this time my husband said
well that's it er I'm gonna get the car
he went off to get the car
and I was there looking up and down
I couldn't find him
.h I met people
and I said
er oh excuse me have you seen my dog
and they said
oh maybe he fell into the ravine
and [he's dead at the bottom]
Cla [((exclamations))]
Tea oh thank you
Cla ((rires))
Tea eu:h mh: tsk. anyway eventually I I found my husband
and we got in the car
we looked evr-
we couldn't
((tape des mains)) that's it\
we gave up
we went home (..)
tsk. and we don't live in Vevey
we live on the other side of Lausanne ..h
the kitchen was this (.) empty: (.) dog basket in the kitchen
St? [o:h]
Mar [did you] leave any::: phone number/ near euh::/
Tea no I nev[er]
Mar [x]
Tea no <there was nobody there ((St 5 se tourne vers Marion))>
I didn't think about that at all ..h
anyway\ .h so a very sad evening
and at half past nine that night my mobile phone rang (..)
eu:hm a:nd it was somebody (..) Swiss speaking French
and he said
have you lost your dog/ .h:
and I said

```
115      yeah I've lost my dog my dog
116 St?  ((rires))
117 Tea  and er (.) he said oh
118      he's in my train (..)
119      and I said
120      pardon// (.)
121      and he said
122      yes yes I am a train driver
123      and [I] take the train from [Châtel Saint Denis]&
124 Mar      [((exclamation))]
125 St?                              [((rires))]
126 Tea  &I drive the train (.) from Châtel Saint Denis to: Bu:lle .h:
127      and your dog is (.) with me [xxx in the train]=
128 Cla                              [((rires))]=
129 Mar  =yeah that's even further than euh:: Vevey [xxx]
130 Tea                                             [YEAH (.) I know]
131      and I didn’t even know where Bulle was in those days=
132 St7  =how did he:: knew it=
133 Tea  =sor[ry/=
134 St7      [((riant)) sor]ry\=
135 Tea  =what/
136 St7  how did he knew your number\
137 Tea  o::h yeah
138      [because the dog (.) has a:] h. a li[ttle (.) medaillon]&
139 St7  [xxx]                               [ah okay ((rires))]
140 Tea  &with my phone number on (.) on on the collar (..)
141      anyway\ (.) so er eh a:ll ended happily
142      s- we went off to Bulle
143      and we (.) met the dog and the train driver
144      and he: said
145      apparently (.) the dog (.) had gone back (.)
146      to his starting point which for him was Châtel Saint Denis/ .h
147      and he waited around the: train station
148      and he followed a girl onto the train (..)
149      and the inspector said (.)
150      where is your ticket please
151      and she showed it
152      and for your dog/
153      and she said
154      whoo .h it's not my dog\
```

```
155 Cla ((rires))
156 Tea and e:r and then they realized it was a lost dog/
157 Mar oh that's a very clever dog
158 Tea indeed
159 Cla ((rires))
160 Tea thank you
161     that was bit long
162     but yes it was ver- ((rire bref)) it's a true story actually
163     (..) .h: but e:r yeah er er so this is the story of the dog
164             that took the train
```

Sans faire une analyse détaillée de l'extrait (b), on peut décrire l'activité narrative comme composée des phases suivantes : un résumé (l. 26-29), une orientation (l. 30-33), une complication (l. 34-76), une résolution (l. 77-156) et une coda (l. 157-164), essaimés de plusieurs moments d'évaluation (Labov 1972, 1982; Labov & Waletzky 1967)[12]. Une autre manière de décrire la structuration de l'activité est de considérer qu'elle est composée de points culminants que préparent des segments d'information d'arrière-plan (Goodwin 1984)[13] : on dégage trois points culminants dans l'extrait (l. 70-72 : *le chien est perdu*; l. 110-128 : *le chien est retrouvé*; l. 153-154 : *le chien n'appartient pas à la dame qu'il a suivi dans le train*), qui sont précédés par des segments d'information d'arrière-plan[14] (l. 30-69 :

---

12 Se référer à Bres (1994, 73-84) pour une synthèse en français des travaux laboviens sur le récit conversationnel, qui proposent parmi d'autres aspects de distinguer les *propositions narratives* assurant la progression événementielle du récit des *propositions libres* et *limitées* répondant à une fonction dite évaluative. Pour une discussion critique du modèle labovien, se référer à Georgakopoulou (2007).

13 Goodwin (1984) distingue 3 types de segments : la préface (*preface*), l'information d'arrière-plan (*background information*) et le point culminant (*climax*).

14 C'est au sens de Goodwin (1984) qu'est employée ici la notion d'*arrière-plan*. Chez Goodwin, l'*arrière-plan* correspond à tout ce qui prépare le *point culminant* de l'histoire, à l'exclusion de la *préface*. Par conséquent, la notion d'*arrière-plan* telle qu'employée par Goodwin ne rejoint que partiellement l'opposition entre *premier* et *second plans*

la balade; l. 77-102 : *la recherche infructueuse;* l. 141-152 : le *récit rapporté du conducteur de train*). Cette observation de la structuration est d'importance puisqu'au fil de l'activité narrative, se dessine la régularité suivante : les manifestations (para)verbales de Marion et des autres étudiants se placent majoritairement aux abords des points culminants (à leur orée ou à leur suite). Cette régularité est co-construite par les participants : d'une part, du fait de l'émergence d'un malentendu[15] entre l'enseignante et Marion au début de l'extrait (l. 44-45, l. 52-54 et l. 58-65); d'autre part, par la validation du comportement de cette dernière par l'ensemble des participants dans la suite de l'extrait (l. 73-76; l. 104-108; l. 124-131; l. 157-160). On analyse ci-après ces deux aspects : d'abord le malentendu, puis la validation.

C'est tout d'abord une série de silences, tous produits par l'enseignante en à peine plus d'une vingtaine de secondes, qui signale l'existence d'un problème : un premier silence, assez long (l. 43 : 2,5 sec.), ne voit pas de réactions, ni (para)verbales, ni mimo-gestuelles, de la part de la classe; un second silence (l. 52 : 1 sec.) voit la classe rire (l. 44) puis se retourner vers Marion (l. 45); un troisième silence (l. 58 : 1 sec.) est également suivi des rires de la classe (l. 59), puis d'une prise de parole de Marion (l. 60). Cette prise de parole conduit à la réalisation d'une séquence latérale (Jefferson 1972), visant à réparer un problème ayant émergé dans l'interaction

---

utilisée par les approches textuelles du fait narratif selon lesquelles « le texte narratif … présente ordinairement deux types d'information : – les propositions qui correspondront à ce “reflet” du déroulement chronologique : elles constitueront le premier plan (ou avant-plan) du texte; – les propositions dont les référents ne s'insèrent pas dans cette séquentialité : on est alors en présence du second plan (ou arrière-plan). C'est ainsi que Labov peut parler, de façon imagée, de l'“ossature”, du “squelette” narratif, opposé à la “chair” non chronologique, qui entoure les prédicats de premier plan » (Combettes 1992, 8-9).

15 À comprendre non comme l'émergence d'un conflit ou d'un désaccord mais comme le fait de ne pas être sur « la même longueur d'onde », la même ligne inférentielle.

(Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). Le malentendu, explicité et réglé aux lignes 60-64, émerge donc au travers « d'un ensemble d'indices … qui indexent conjointement, c'est-à-dire invoquent, un cadre d'interprétation » (Gumperz 1996, 379, notre traduction)[16], dans notre cas, non pas pour faire sens d'un énoncé donné mais plutôt d'un énoncé qui n'a pas lieu, et dont l'absence est dès lors rendue saillante.

Du point de vue de la dynamique interprétative conduisant les actions des participants, on peut faire l'analyse suivante. Le premier silence, bien qu'assez long en comparaison des autres silences de l'extrait, apparaît à la fin d'un des épisodes composant le premier segment d'information d'arrière-plan[17]. Ce silence pourrait appeler les participants à signaler leur bonne réception, à manifester leur soutien ou leur intérêt (Laforest 1996; Mandelbaum 2013; Norrick 2012). Ce n'est néanmoins pas le cas. Jusqu'ici, les participants n'ont manifesté que de deux manières la bonne réception de l'histoire : en étant silencieux et en étant orientés corporellement en direction de l'enseignante. Ils sont « attentifs » plutôt qu'« actifs »; y compris Marion, ayant pourtant préalablement accepté le rôle d'*active listener*.

Le second silence voit la classe réagir par des rires et se tourner en direction de Marion. Suivant séquentiellement le silence, les rires en donnent une interprétation : tout ne se passe pas comme cela devrait se passer. Et cette rupture avec l'ordre établi est associée à Marion par une réorientation de l'attention des participants dans sa direction. L'enseignante reprend néanmoins son activité narrative, et l'attention des étudiants revient vers elle. Ce n'est que lorsqu'elle

---

16 « a cluster of indexical signs … produced in the act of speaking that jointly index, that is invoke, a frame of interpretation » (Gumperz 1996, 379).

17 Le segment d'information d'arrière-plan *la balade* (l. 30-69) peut être divisé en différents épisodes : l. 30-33, *orientation spatio-temporelle et actantielle*; l. 34-39, *choix d'une promenade;* l. 40-43, *trajet jusqu'à Châtel Saint-Denis et pause avant la balade*; l. 44-51, *balade dans les gorges;* l. 55-57, *pause dans les gorges;* l. 66-69 : *reprise de la balade*.

s'arrête à nouveau, et que le silence de cette dernière voit une nouvelle fois l'apparition de rires dans la classe, que Marion réagit et réalise ce qui sera la première partie d'une séquence latérale de réparation ayant pour objet ses pratiques de réception. Si les rires des participants offrent une lecture de ce qui se passe, la question de Marion la précise : c'est bien quelque chose qu'elle fait ou qu'elle ne fait pas qui pose problème.

Ce moment d'émergence du malentendu est intéressant à plus d'un point. D'une part, le malentendu passe par plusieurs étapes avant d'être explicitement thématisé. Les rires des participants ainsi que leurs sourires (l. 52) signalent non seulement une forme de déstabilisation de l'ordre social mais également la mise en danger des relations sociales (menace des faces) que pourrait engendrer le malentendu (Kilani-Schoch 1997, 95). D'autre part, on remarque comment une donnée d'un précédent événement – celui qui a vu l'enseignante confier le rôle d'*active listener* à Marion – est convoquée par le moyen d'indices de contextualisation pour devenir une donnée pertinente dans l'interaction en cours (Auer 1992, 26). Ces indices permettent de signaler le comportement d'un participant comme non préférentiel[18]. Les indices ne sont pas uniquement produits par l'enseignante mais également par les étudiants mis en position d'observateurs. De fait, ces étudiants ne sont pas seulement observateurs des pratiques de réception de Marion mais également acteurs, en ce qu'ils reconnaissent à Marion le rôle qu'elle (devrait) endosse(r), et le lui indiquent. Les rires et les sourires signalent à la fois la rupture de l'ordre établi – *i.e.* les conventions mises en place au préalable de l'activité narrative – et participent à une continuité relationnelle entre les participants dont la face pourrait être menacée.

La réparation du problème se fait au travers d'une séquence en trois temps : identification d'un élément problématique initiée par une question de Marion (l. 60), traitement du problème par l'ensei-

---

[18] On pourra, avec Stivers (2008), parler de *désalignement* : le participant, par son comportement, ni n'accepte, ni ne réalise le rôle interactionnel qui lui est proposé.

gnante qui propose une solution possible (l. 61-62), et ratification par Marion (l. 64). La forme des énoncés qui composent les deux premiers temps de la réparation donne à voir deux interprétations légèrement différentes de ce qui se passe : alors que Marion fait référence à la consigne qui lui a été donnée, à ce qui est attendu d'elle (l. 60 : « am I supposed to speak »), la réponse de l'enseignante est formatée comme l'évocation des possibilités qui s'offrent à l'étudiante (l. 62 : « you could »), cette évocation étant accompagnée de marques assurant la modalisation de la requête (l. 61-62 : « well », « could », le rire étouffé ainsi qu'une réalisation stylisée de la forme « oh » donnée en exemple). Les rires de la classe accompagnent cette séquence de réparation, signalant encore une fois une forme de déstabilisation de l'ordre social et la nécessité de ménager les faces, ce dernier aspect étant également soutenu par les sourires des étudiants adressés à Marion.

À la suite du malentendu, l'enseignante reprend son activité narrative (l. 66-69) et s'achemine vers le premier point culminant du récit, le moment où les personnages ne retrouvent plus leur chien (l. 70-72). Le point culminant est l'occasion pour Marion de manifester sa réception (l. 73 : « nowhere »). Pour ce faire, elle recycle une forme employée par l'enseignante dans l'avant-dernière proposition qu'elle a énoncée (l. 71 : « and he was nowhere to be found »). La réalisation de Marion est ratifiée (l. 74 : « no ») et évaluée (l. 74 : « well exactly ») par l'enseignante. On observe à partir de ce moment l'enseignante valider le comportement d'écoute de Marion. Quant aux autres étudiants, ils rient suite à cet échange (l. 75), et certains d'entre eux (St2 et St5) se tournent en direction de Marion. Outre le fait que cet échange entre l'enseignante et Marion est le signe d'un rétablissement de l'ordre qui avait été établi au préalable de l'activité, leur réaction peut également s'expliquer par la réalisation retardée (Kupetz 2014, 24) de la forme recyclée par Marion associée à une intonation montante extrêmement marquée[19]. La réalisation retardée et l'intonation montante marquée fonctionnent dès lors comme autant d'indices de contex-

[19] En comparaison des autres réalisations observées dans l'extrait.

tualisation, pointant vers le fait que l'exercice est une performance et que les actions de certains participants sont scrutées par d'autres participants.

Dans la suite de l'extrait, l'attention que les étudiants portent aux pratiques de réception prises en charge par Marion semble décroître au profit d'un intérêt pour le déroulement de l'histoire. Ainsi, la classe réagit à l'unisson (l. 90 et l. 92) lorsque l'enseignante évoque la possible mort de son chien, sans que Marion soit démarquée du groupe. De la même façon, lorsque l'enseignante évoque l'image d'un foyer privé de la présence de son animal de compagnie (l. 102) et que Marion prend la parole pour demander à l'enseignante un complément d'information sur les actions entreprises par les personnages (l. 104), seul un étudiant (St5) se tourne vers elle, les autres continuant à regarder l'enseignante. Dans tous ces cas, l'enseignante valide comme adéquates les pratiques de réception accomplies par les étudiants, alignant son comportement en conséquence (qu'il s'agisse de continuer son propos après des marqueurs d'affiliation ou de répondre à une question qui lui est posée).

Ayant répondu à la question de Marion, l'enseignante s'achemine vers le second point culminant de l'histoire qui voit le chien être retrouvé par un conducteur de train. Mise à part une réaction d'affiliation signalée par le rire d'un étudiant (l. 115-116), c'est Marion qui, la première (l. 124), signale son étonnement, suivie ensuite par le reste de la classe (l. 125 et l. 128). Outre de signaler le point culminant, Marion en souligne le caractère remarquable (l. 129), ratifiée en cela par l'enseignante (l. 130-131). Une autre étudiante, St7, prend également la parole et interroge l'enseignante sur les conditions de possibilités d'un tel retournement de situation (l. 132-140). Cette prise de parole, engageant en quelque sorte une ouverture de la scène interactionnelle[20], n'est pas sanctionnée par

[20] Jusqu'ici, les pratiques de réception des étudiants autres que Marion sont caractérisées par de brèves émissions mimo-gestuelles et vocales, à l'instar de l'étudiante manifestant en ligne 103 son affiliation aux sentiments ressentis par les personnages par une brève expression (« oh »).

l'enseignante : bien que leur échange commence par une séquence de réparation (l. 133-137), l'enseignante souligne la pertinence de la question formulée par St7 (l. 137) et lui répond (l. 138 et l. 140). L'enseignante entame ensuite un récit enchâssé, rapportant les paroles du conducteur de train (l. 141-156). L'ensemble de la classe réagit au point culminant de ce récit enchâssé (l. 153-155). Néanmoins, dans le temps de coda (l. 157-164), seule Marion prend la parole pour proposer une évaluation (l. 157), les autres étudiants réagissant par des rires (l. 159) à la ratification de l'enseignante (l. 158).

Ainsi, outre un malentendu qui voit la manifestation des attentes des participants, c'est également au gré d'accomplissements non questionnés par ces derniers qu'une micro-culture de la réception se constitue.

3.3. « What did Marion do then as an active listener? »

Suite à l'activité narrative, l'enseignante entame un temps de commentaire, dans lequel les étudiants sont invités à décrire conjointement les comportements de Marion lors de la simulation. Ce moment participe à l'explicitation d'une micro-culture de réception au regard de ce qui s'est accompli durant l'activité narrative : parce qu'à caractère généralisant, l'on peut considérer ces descriptions comme participant d'un processus de typification de l'action (Filliettaz 2007).

Extrait (c)

```
165 Tea okay so what did Marion do then as an active listener
166     (..)
167 St2 she react ((rires))
168 Tea okay (#1) how did she react then
        #1: Tea se place face au tableau[21]
169 St8 she asks question
170 Tea yes okay so you can ask you can ask short questions (#2)
        #2: Tea inscrit "ask short questions"
171     (2.5)
```

[21] L'ensemble des images (#1-#12) figurent en annexe (p. 189-190).

172 **Tea** good (#3) so sh:: so you react (#4)
#3: Tea trace un tiret; #4: Tea inscrit "react"
173 but what in in what other ways did she react (#5)
#5: Tea trace un tiret
174 (2)
175 **St7** she was saying oh yeah euh
176 **Tea** yes
177 **St7** it's interesting
178 **Tea** ((rires)) yes euhm so (#6) she sort of encouraged me
#6: Tea commence à inscrire "encourage"
179 **St7** yeah
180 **Tea** so you en- encourage with things expressions (#7)
#7: Tea inscrit "hmm"
181 like hmm oh yes hmm well (#8) (#9) really (1)
#8: Tea inscrit "well"; #9: Tea inscrit "really"
182 good (#10) and and another way that she encouraged
#10: Tea trace un tiret
183 ((mouvement de la tête et mimiques de l'enseignante))
184 **St4** facial facial expressions=
185 **Tea** =exactly facial expressions (#11) so she (..) nodded (1)
#11: Tea commence à inscrire "facial expressions"
186 or she smiled or she looked surprised or shocked
187 when I said I left my dog (.) in a forest
188 ((faisant le mouvement de poser sa craie)) okay:
189 so there're different ways you can react to be an active
190 listener and encourage people to to tell their story
191 and possibly even help if they get stuck
192 (#12) so ask short questions encourage with um
#12: Tea pointe les inscriptions au tableau
193 short expressions and facial expressions as well

Dans l'extrait (c), l'enseignante demande aux étudiants de décrire ce qu'a fait Marion pendant l'activité narrative. Pour ce faire, elle réutilise des catégories qu'elle a introduites dans l'extrait (a), à savoir *active listener* ainsi que *to do*, un verbe d'action générique. Cette demande de l'enseignante conduit les étudiants à décrire les actions communicationnelles de Marion. Ces *formulations* (au sens de Garfinkel & Sacks 1970) sont ensuite reprises par l'enseignante, inscrites au tableau noir, et, au passage, soumises à un processus de généralisation et d'abstraction (Deppermann 2011).

Une première étudiante, St2, propose une expression hyperonymique qualifiant et ramassant en une seule catégorie les différentes actions réalisées par Marion (l. 167 : « she react »). L'enseignante ratifie la proposition. S'étant tournée, vers le tableau noir (#1), elle remobilise la catégorie proposée par St2 pour poser une nouvelle question, passant du quoi (l. 165 : « what did Marion do ») au comment (l. 168 : « how did she react »). Une seconde étudiante, St8, propose ensuite une formulation dans laquelle elle décrit et qualifie un type d'action (l. 169 : « she asks question »). Cette proposition est ratifiée par l'enseignante, qui répète la proposition de St8 en la modulant : d'une part, elle situe l'action non plus dans le passé d'un tiers mais dans le futur d'un interlocuteur (l. 170 : « you can »); d'autre part, elle spécifie la forme de cette action (l. 170 : « ask short question »). Au tableau, l'enseignante inscrit « ask short questions » (#2), qu'elle signale comme étant le premier membre d'une liste par l'ajout d'un tiret introducteur (#3).

En l. 172, l'enseignante répète encore une fois la catégorie proposée par St2 (« react »), et la représente cette fois-ci au tableau noir. En positionnant « react » en tête de liste et en l'entourant (#4), elle présente la catégorie comme celle subsumant la liste à venir. Elle relance ensuite les étudiants en leur demandant s'il y a d'autres façons de réagir (l. 173), et ajoute un second tiret au tableau noir (#5), invitant les étudiants à compléter la liste. De cette manière, l'enseignante utilise la catégorie proposée par une étudiante et exploite le fait qu'on puisse en tirer des sous-catégories comme une ressource pour générer d'autres descriptions de l'action.

Une troisième étudiante, St7, offre alors la description suivante : « she was saying oh yeah … it's interesting » (l. 175 et l. 177). St7 utilise un verbe de parole générique (*say*) et le discours direct (marqué notamment par l'emploi du présent). Elle donne ainsi à voir ce qu'a fait Marion plus qu'elle ne qualifie son action. Elle *rejoue* (Goffman 1974) le comportement de celle-ci ou, plus justement, le *construit* (Tannen 2007), Marion n'ayant jamais dit ces mots-ci à proprement parler. Reformulant la proposition faite par St7, l'enseignante catégorise l'action décrite au travers de sa fonction (l. 178 : « she sort of encouraged me »), l'inscrivant dans le même temps au

tableau (#6). L'inscription suit le même format grammatical que les inscriptions précédentes, à savoir soit la deuxième personne de l'impératif présent, soit l'infinitif zéro. La répétition de « encourage » à l'oral (l. 180) voit également la disparition de la marque du passé, auquel s'ajoute l'emploi du pronom personnel de deuxième personne. L'enseignante ne réfère donc plus à Marion et à sa performance mais à une sorte d'interlocuteur générique et projette l'action dans un *à-venir* ou, à tout le moins, l'extrait d'une temporalité définie. L'enseignante liste ensuite certains moyens par lesquels peut s'effectuer l'encouragement : « expressions like hmm oh yes hmm well really » (l. 180-181). Leur inscription (#7, #8, #9) en dessous de « encourage », en retrait et sans tiret, les distingue des catégories figurant déjà au tableau (*react*, d'une part; *ask short question* et *encourage*, d'autre part) : il s'agit de ressources lexicales et non de catégories d'action verbale. Il s'agit d'exemples, au même titre que celui donné auparavant par St7.

L'enseignante trace ensuite un nouveau tiret (#10), montrant ainsi son intention de continuer la liste, et interroge à nouveau la classe (l. 182). Ici, l'enseignante n'utilise plus la catégorie *react* mais la sous-catégorie *encourage* (l. 182 : « and another way she encouraged »), réinscrivant la réflexion dans l'expérience spécifique de Marion (comme le marque l'emploi du pronom de troisième personne et le temps du passé). L'enseignante indique en outre la réponse qu'elle souhaite obtenir en mimant, *i.e.* en incarnant corporellement, certains aspects du comportement de Marion pendant l'activité narrative. L'étudiant se trouvant à côté de Marion, St4, propose la catégorie suivante : « facial expressions » (l. 184). L'enseignante ratifie cette proposition, l'inscrit au tableau (#11), et liste les comportements mimo-gestuels qu'elle a observés chez Marion (l. 185-187), exemplifiant de ce fait la catégorie proposée par St4. La classification inscrite au tableau est telle que représentée sur la figure 2 (p. 180).

Figure 2 : Inscriptions au tableau noir.

Signalant la fin de l'activité d'inscription (l. 188), l'enseignante résume les pratiques de réception que les étudiants peuvent envisager utiliser (« there're many ways you can »), en reprenant à la fois une catégorie proposée par un des étudiants au début du temps de commentaire (« react ») et une catégorie qu'elle a elle-même introduite préalablement à l'activité narrative (« to be an active listener »). Elle reprend également une catégorie fonctionnelle qu'elle a abstraite d'une description proposée par un des étudiants (« encourage ») et ajoute une nouvelle catégorie fonctionnelle (« help »), qui répond à un problème spécifique que pourraient connaître les narrateurs (« to get stuck »). L'enseignante tend ensuite le bras en direction du tableau (#12) et reprend oralement les éléments inscrits, offrant une interprétation de leur classification légèrement différente de ce que donne à voir leur arrangement visuel (l. 192-193) : « facial expressions » devient un moyen d'encourager au même titre que les « short expressions » (qui recouvrent « hmm », « well » et « really ») alors que sont distingués deux types d'actions « ask short questions » et « encourage ». En utilisant un marqueur conclusif (« so ») et des formes impératives, l'enseignante signale à la fois la fin du temps de commentaire et projette l'exercice à venir.

4. Discussion et conclusion

C'est tout à la fois au travers de la description des pratiques de réception en amont et en aval de leur réalisation ainsi qu'au travers de leur accomplissement au cours d'une activité narrative simulée que se constitue une micro-culture de la réception, amenée ensuite à évoluer au cours de l'exercice pour lequel elle a été mise en évidence.

S'agissant, pour l'enseignante, de favoriser certaines pratiques de réception, on peut se demander s'il y a ici dévoilement de valeurs et conceptualisations préalables à propos de la réception ou, au contraire, co-construction de celles-ci au travers de l'interaction. En d'autres termes, la micro-culture de la réception observée dans nos données est-elle *co-construite* ou, au contraire, *imposée* dans l'interaction? Il semble que l'on se trouve entre l'*imposition* d'une culture – *imposition* qui s'explique du fait du cadre didactique, où l'on peut dire de manière schématique qu'il est du devoir de l'enseignant de passer un savoir stabilisé (préexistant à la rencontre) – et la *co-construction* d'une culture, *co-construction* qui s'explique par le nécessaire ajustement des participants, tant enseignant qu'étudiant, afin que puissent s'accomplir conjointement les actions dans lesquelles ils se sont engagés.

Le mouvement de *co-construction* est soutenu par le choix d'une méthode réflexive spécifique : l'enseignante propose de fonctionner par simulation en demandant à une étudiante de jouer le rôle d'auditeur de l'histoire qu'elle raconte alors que le reste de la classe est chargé d'analyser le comportement de la personne jouant le rôle d'auditeur. De cette manière, les *valeurs et conceptualisations* constituées à l'issue de l'activité narrative sont le produit d'un travail *collaboratif* et d'une réflexion *collective* à partir d'une expérience *commune*. Bien entendu, ceci est *collaboratif*, *collectif* et *commun*, jusqu'à un certain point seulement, les étudiants ne s'impliquant pas tous de la même manière. Ce mouvement de *co-construction* est lui-même contrebalancé par un mouvement d'*imposition*, figuré notamment par la manière dont est qualifié un *bon auditeur* mais également par les réactions de l'enseignante durant

l'activité narrative simulée et ses opérations de reformulations durant le temps de commentaire. Ce mouvement d'*imposition* est rendu possible par le fait que les étudiants, tout au long du cours, reconnaissent à l'enseignante le droit de diriger les opérations, notamment en participant aux activités qu'elle leur propose. La position de l'enseignante dans l'espace facilite par ailleurs un tel mouvement d'*imposition* : d'une part, elle est littéralement au centre de l'attention; d'autre part, elle peut accéder à des moyens (le tableau noir) qui lui permettent d'enregistrer matériellement et publiquement le résultat de la réflexion que les participants ont en commun et de l'orienter dans une direction qui permette le bon déroulement d'un exercice à venir.

L'oscillation entre *co-construction* et *imposition* se marque également dans la simulation. D'une part, la simulation fait de la participation – et donc des pratiques de réception – un processus dynamique et situé : malgré le contrat de communication proposé dans le temps d'instruction, les sept étudiants *a priori* adressés indirectement ne se comportent pas seulement en spectateurs des pratiques d'écoute accomplies par l'auditeur désigné mais également en tant qu'auditeurs de l'histoire, réagissant à ce qui est en train d'être raconté. Cette double position s'explique notamment par le fait que l'enseignante ne les ignore pas pendant la narration simulée, même si elle fait de Marion son auditeur privilégié. D'autre part, la simulation permet l'instanciation du rôle d'*auditeur actif* introduit par l'enseignante en amont de l'activité narrative. Cette instanciation est du fait de l'ensemble des participants : l'enseignante qui sanctionne ou valide les comportements de Marion mais également les étudiants (y compris Marion) qui orientent leur interprétation de ce qui se passe relativement aux consignes données pendant le temps d'instruction et modifient leur comportement en conséquence.

Au-delà des seules pratiques de réception, l'analyse a montré quel est le poids des normes constituées *in situ* sur la réalisation d'une activité narrative, qui – loin de simplement correspondre à un prototype textuel ou à un contrat de communication préalable – est organisée séquentiellement et négociée par les participants selon

des référentiels plus ou moins explicites. L'analyse a également mis en évidence les rapports de pouvoir impliqués par l'activité narrative. Celle-ci engage non seulement la construction et la reconnaissance d'identités discursives (telles que narrateur et narrataire) mais également la perpétuation et l'acceptation d'identités sociales préalables à l'activité (telles qu'enseignant et apprenant, natif et non-natif), auxquelles sont attachées des droits, devoirs et savoirs différenciés. Face à de telles observations, il apparaît nécessaire de plaider pour une approche sociolinguistique du raconter qui, le considérant comme un *fait linguistique total* (Silverstein 1985; Wortham 2008), étudie conjointement les *formes*, *activités* et *idéologies narratives*.

RÉFÉRENCES

Auer Peter (1992), Introduction : John Gumperz' approach to contextualization, in Auer Peter & Di Luzio Aldo (dirs.) *The Contextualization of Language*, Amsterdam, John Benjamins, 1-37.

Bange Pierre (1992), A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *AILE 1*, 53-85.

Bange Pierre (1994), Structuration d'une classe de langue, in Trognon Alain, Dausendschön-Gay Ulrich, Kraft Ulrich & Riboni Christiane (dirs.), *La construction interactive du quotidien*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 203-221.

Bauman Richard (1977), *Verbal Art as Performance*, Prospect Heights, Waveland Press.

Bauman Richard (2011), Commentary : Foundations in performance, *Journal of Sociolinguistics 15(5)*, 707-720.

Bauman Richard & Sherzer, Joel (1989), Introduction to the second edition, Bauman Richard & Sherzer Joel (dirs.), *Explorations in the Ethnography of Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press, IX-XXVII.

Blommaert Jan (1991), How much culture is there in intercultural communication?, in Blommaert Jan & Verschueren Jef (dirs.), *The Pragmatics of Intercultural and International Communication*, Amsterdam, Benjamins, 13-31.

Bonu Bruno, Mondada Lorenza & Relieu Marc (1994), Catégorisation : l'approche de Sacks, in Fradin Bernard, Quéré Louis & Widmer Jean (dirs.), *L'enquête sur les catégories : De Durkheim à Sacks*, Paris, EHESS, 129-148.

Bres Jacques (1994), *La narrativité*, Louvain-La-Neuve, Duculot.

Celce-Murcia Marianne, Brinton Donna M., Goodwin Janet M. & Griner Barry (2010), *Teaching Pronunciation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Combettes Bernard (1992), *L'organisation du texte*, Metz, Université de Metz.

Deppermann Arnulf (2011), The study of formulations as a key to an Interactional Semantics, *Human Studies 34(2)*, 115-128.

Filliettaz Laurent (2007), Les ressources discursives de la réflexivité dans un dispositif de formation initiale en FLE, *Le français dans le monde 41*, 158-168.

Gajo Laurent, Koch Petra & Mondada Lorenza (1995), Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extrascolaires, *Langage et Société 72*, 27-49

Gajo Laurent & Mondada Lorenza (2000), *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions Universitaires.

Garfinkel Harold & Sacks Harvey (1970), On formal structures of practical action, In McKinney John & Tiryakian Edward (dirs.), *Theoretical Sociology*, New York, Appleton-Century-Crofts, 338-366.

Georgakopoulou Alexandra (2007), *Small Stories, Interaction and Identities*, Amsterdam, John Benjamins.

Goffman Erving (1974), Frame Analysis : An Essay on the Organization of Experience, Middlesex, Penguin Books.

Goffman Erving (1981), *Forms of Talk*, Oxford, Blackwell.

Goodwin Charles (1984), Notes on story structure and the organization of participation, In Atkinson Maxwell & Heritage John (dir.), *Structures of Social Action : Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 225-246.

Goodwin Charles & Goodwin Marjorie H. (2004), Participation, In Duranti Alessandro (dir.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Oxford, Basil Blackwell, 222-244

Gülich Elisabeth & Mondada Lorenza (2008), *Konversationsanalyse : Eine Einführung am Beispiel des Französischen*, Tübingen, Niemeyer.

Gumperz John J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gumperz John J. (1992), Contextualization revisited, in Auer Peter & Di Luzio Aldo (dirs.), *The Contextualization of Language*, Amsterdam, John Benjamins, 39-53.

Gumperz John J. (1996), The linguistic and cultural relativity of conversational inference, in Gumperz John J. & Levinson Stephen C. (dirs.), *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge, Cambridge University Press, 374-406.

Hymes Dell H. (1972), Models of the interaction of language and social life, in Gumperz John J. & Hymes Dell H. (dirs.), *Directions in Sociolinguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 35-72.

ICOR (2005), *Convention ICOR*, UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS-LSH).

Irvine Judith T. (1996), Shadow conversations : The indeterminacy of participant roles, in Silverstein Michael & Urban Greg (dirs.), *Natural Histories of Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press, 131-159.

Jefferson Gail (1972), Side sequences, in Sudnow David (dir.), *Studies in Social Interaction*, New York, Free Press, 294-338.

Kilani-Schoch Marianne (1997), La communication interculturelle : Malentendus linguistiques et malentendus théoriques, *Bulletin suisse de linguistique appliquée 65*, 83-101.

Kupetz Maxi (2014), Empathy displays as interactional achievements : Multimodal and sequential aspects, *Journal of Pragmatics 61*, 4-34.

Labov William (1972), *Language in the Inner City*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Labov William (1982), Speech actions and reactions in personal narrative, in Tannen Deborah (dir.), *Analyzing Discourse : Text and Talk*, Georgetown, Georgetown University Press, 219-247.

Labov William & Waletzky Joshua (1967), Narrative analysis : Oral versions of personal experience, in Helm June (dir.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, Seattle, University of Washington Press, 12-44.

Laforest Marty (1996), De la manière d'écouter les histoires : la part du narrataire, in Laforest Marty (dir.), *Autour de la narration*, Québec, Nuit Blanche Éditeur, 73-95.

Levinson Stephen C. (1988), Putting linguistics on a proper footing : Explorations in Goffman's concepts of participation, in Drew Paul & Wootton Anthony J. (dirs.), *Erving Goffman : Exploring the Interaction Order*, Oxford, Polity Press, 161-227.

Levinson Stephen C. (2003), Contextualizing “contextualization cues”, in Eerdmans Susan, Prevignano Carlo & Thibault Paul J. (dirs.), *Language and Interaction : Discussions with John J. Gumperz*, Amsterdam, John Benjamins, 31-39.

Mandelbaum Jenny (2013), Storytelling in conversation, in Sidnell Jack & Stivers Tanya (dirs.), *The Handbook of Conversation Analysis*, Oxford, Wiley-Blackwell, 492-507.

Norrick Neal R. (2012), Listening practices in English conversation : The responses responses elicit, *Journal of Pragmatics*, *44*, 566-576.

Prevignano Carlo & Di Luzio Aldo (2003), A discussion with John J. Gumperz, in Eerdmans Susan, Prevignano Carlo & Thibault Paul J. (dirs.), *Language and Interaction : Discussions with John J. Gumperz*, Amsterdam, John Benjamins, 7-30.

Rampton Ben (2006), *Language in Late Modernity, Interaction in an Urban School*, Cambridge, Cambridge University Press.

Rampton Ben (2014), Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics, & the study of identities, *Working Papers in Urban Language & Literacies 43*.

Rampton Ben (2017), Interactional Sociolinguistics, *Working Papers in Urban Language & Literacies 205*.

Sacks Harvey (1992), *Lectures on Conversation*, Oxford, Blackwell.

Schegloff Emanuel A. (1997), Narrative Analysis Thirty Years Later, *Journal of Narrative and Life History 7(1-4*), 97-106.

Schegloff Emanuel A., Jefferson Gail & Sacks Harvey (1977), The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation, *Language 53(2)*, 361–382.

Seedhouse Paul (2004), The Interactional Architecture of the Language Classroom : A Conversation Analytic Perspective, Malden, Blackwell.

Silverstein Michael (1985), Language and the culture of gender : At the intersection of structure, usage, and ideology, in Mertz Elizabeth & Parmentier Richard J. (dirs.), *Semiotic Mediation : Sociocultural and Psychological Perspectives*, Orlando, Academic Press, 219-259.

Stivers Tanya (2008), Stance, alignment, and affiliation during storytelling : When nodding is a token of affiliation, *Research on Language and Social Interaction 41*, 31-57.

Stokoe Elizabeth (2012), Moving forward with membership categorization analysis : Methods for systematic analysis, *Discourse Studies 14(3*), 277-303.

Tannen Deborah (2007), *Talking Voices : Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse (2ème édition)*, Cambridge, Cambridge University Press.

Watson Rod D. (1994), Catégories, séquentialité et ordre social : un nouveau regard sur l'œuvre de Sacks, in Fradin Bernard, Quéré Louis & Widmer Jean (dirs.), *L'enquête sur les catégories : De Durkheim à Sacks*, Paris, EHESS, 151-184.

Wortham Stanton (2008), Linguistic Anthropology of Education, in Martin-Jones Marilyn, de Mejía Anne-Marie & Hornberger Nancy (dirs.), *Encyclopedia of Language and Education, 3, Discourse and Education*, New York, Springer, 93-103.

ANNEXE : IMAGES DE L'EXTRAIT C

#1

#2

#3

#4

#5

#6

#7

#8

react
ask short questions
-encourage
hum
well
really

#9

react
ask short questions
-encourage
hum
well
really

#10

react
ask short questions
-encourage
hum
well
really

#11

react
ask short questions
fluency
intellectual task
health debate

#12

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 191-233

Le développement des formes analogiques de 3pl des enfants québécois au primaire

Yves Charles MORIN
Université de Montréal

Dans sa recherche sur l'apprentissage de la norme des marques du pluriel en français, Hébert (1977) a recueilli en 1973 de nombreuses données nouvelles sur l'usage (provoqué) d'une population représentative d'enfants québécois entre les âges de cinq et onze ans, qui illustrent la mise en place du système morphologique verbal dans la grammaire mentale des enfants de ce groupe d'âge et que je réexaminerai ici en montrant comment elles permettent de mieux comprendre la dynamique interne propre au système morphologique du français, sa stabilisation dans la grammaire mentale du sujet parlant, et la relation entre la mise en place de ce système, l'actuation et la transmission du changement historique[1].

Certains dialectes gallo-romans et certaines variétés du français connaissent une forme verbale de 3pl au présent de l'indicatif dite analogique formée de la base libre (des formes du singulier du

---

[1] C'est avec un grand plaisir que j'offre à Marianne ce petit travail sur l'acquisition des bases verbales dans le français du Québec. Je n'imaginais pas que le temps passerait si vite quand je le lui promettais en 2004 alors qu'elle rédigeait en collaboration avec Wolfgang Dressler son ouvrage sur la morphologie naturelle et la flexion du verbe français. Elle me pardonnera, j'espère, d'avoir tant tardé. — J'aimerais remercier Jean-Paul Chauveau et Raymond Mougeon pour leur aide sur les données relatives aux dialectes d'oïl de Bretagne et au français de l'Ontario, ainsi que le relecteur de ce travail pour ses judicieux conseils.

présent de l'indicatif) en y ajoutant une consonne, p. ex. *il joue* [ʒu] ~ *ils jousent* [ʒuz], *il croit* [krwa] ~ *ils croivent* [krwav][2]. Cette innovation compte parmi les faits probants invoqués pour justifier les hypothèses sur l'organisation de la flexion, en particulier dans la *Morphologie naturelle et flexion du verbe français* (Kilani-Schoch & Dressler 2005, 64, 72-73, 134, 147, 153, 176-177).

INCRÉMENTS ANALOGIQUES

Le français de référence a neutralisé l'opposition du nombre à la 3e personne au présent de l'indicatif et du subjonctif des verbes de la conjugaison productive (macroclasse I de KS&D) ainsi qu'un petit nombre des verbes des autres conjugaisons à la suite d'une série de changements historiques responsables de la chute des voyelles posttoniques et des consonnes finales, p. ex. JOUER ou COURIR dont les formes modernes sont homophones[3] : [(i) ʒu] pour *(il) joue* ~ *(ils) jouent* et [(i) kur] pour *(il) court* ~ *(ils) courent.*

Cette neutralisation est relativement rare dans la plupart des dialectes d'oïl, où l'opposition entre la 3sg et la 3pl du présent de l'indicatif, et souvent aussi du subjonctif, s'est maintenue. Dans certains de ces dialectes, le maintien résulte du déplacement phonétique ou analogique de l'accent sur la désinence atone de la 3pl *-ent* [-ənt] de l'ancien français, qui devient [-ə̃t] puis [-ɛ̃, -ã, -ɑ̃, -õ] ou après dénasalisation [-ɛ, -a, -ɔ][4], p. ex. *ils crient* devient [i kriõ] ou [i kriɛ]. La consonne nasale peut survivre dans les terminaisons de certains parlers wallons après l'apocope du chva primitif : [-ənt] > [-nː]; il s'y adjoint alors une voyelle épithétique accentuée, d'où les

---

2 Dans certaines variétés du français populaire en France et au Québec la même base analogique peut aussi s'observer au présent du subjonctif comme variantes des formes héréditaires du singulier et de la 3pl.

3 Si l'on ignore le cas de la liaison en *-t* dans certains niveaux de langue.

4 La forme finale prise par le chva nasalisé pourrait être en partie analogique de celle de la 1pl; la concordance entre les voyelles de ces deux personnes n'est cependant pas générale dans les dialectes d'oïl.

formes modernes [-nɛ, -nø, -ny], p. ex. [i kriny] aussi pour ⟨ils crient⟩[5]. En Picardie et parfois en Wallonie, c'est la consonne finale de *-ent* qui survit après l'apocope et se combine avec la nasale précédente pour former une consonne géminée, [-ənt] > [-tː]; une voyelle épenthétique peut apparaître plus ou moins variablement dans certains contextes, sans que celle-ci ne se stabilise en voyelle épithétique, p. ex. *ils crient* ~ *ils crient fort* > [i kritː] ~ [i kritːefɔr]. La neutralisation de ces formes comme la connaît le français de référence ne s'observe que rarement dans les autres parlers gallo-romans : on la trouve en Normandie, partiellement en Bretagne et dans le Centre.

Si la neutralisation est générale pour tous les verbes de la conjugaison productive, elle est au contraire relativement rare au présent

---

5 On note le sens d'une forme en mettant entre petites parenthèses supérieures l'expression qui lui correspond dans la langue de référence, cf. Mel'čuk (1993, Liste des abréviations et des symboles). — Les mots-formes sont en italique (graphie conventionnelle) et/ou entre crochets (transcription phonétique), les vocables en petites majuscules; p. ex. *dort* pour la forme de la 3sg du présent de l'indicatif, *dormir* pour celle de l'infinitif, et DORMIR pour le vocable. — J'utilise des représentations phonétiques lâches pour noter le phonétisme des formes, ce qui évite d'avoir à se prononcer sur les représentations phonologiques dans la grammaire mentale du locuteur. Conformément aux principes de l'API (International Phonetic Association, 1999, 18 et 80), le symbole [r] est utilisé ici comme forme générique de la rhotique, dont la valeur précise varie considérablement selon la période examinée, l'environnement phonétique, les régions et les individus, entre [r, ɾ, ʀ, ʁ, ɹ̩, ɑ̯] et [ə̯]. Les observations de Hébert (1977) examinées en détail dans le présent travail ont été faites en 1973 à Sorel (Québec) et dans sa région. Il est probable que la rhotique dans la population adulte à cette époque était le plus souvent une vibrante dentale [r] en attaque de syllabe et une approximante postérieure [ʁ, ɹ̩, ɑ̯] ou [ə̯] en coda. Il est plus difficile de se prononcer pour les jeunes enfants que les études sociolinguistiques n'examinent en général pas, faisant trop souvent l'hypothèse que les enfants finissent par acquérir l'articulation de leurs parents avant l'adolescence; ce qui est loin d'être assuré (cf. Morin 2013, 84-85, note 28).

de l'indicatif pour la grande majorité des autres verbes (macroclasse II de KS&D). L'opposition de nombre s'y manifeste le plus souvent par l'usage d'une « base longue » au pluriel se distinguant de la « base courte » du singulier par la présence d'une obstruante finale : *il met* [mɛ] ~ *ils mettent* [mɛt] ou, dans les dialectes et les registres populaires du français, par un yod : *il croit* [krwa] ~ *ils croyent* [krwaj].

La création de nouvelles bases longues pour la 3pl des verbes de la conjugaison productive, comme *ils jousent* pour JOUER, sur le modèle des conjugaisons non productives a, justement, été qualifiée de paradoxale[6]; les nouvelles bases longues sont formées par l'ajout d'une consonne, que j'appellerai « incrément », à la base héréditaire du verbe[7]. Un incrément peut occasionnellement remplacer la consonne finale du radical long d'un verbe de la conjugaison non productive, ainsi *ils mèsent* [mɛz] se substituant à *ils mettent* [mɛt] (forme notée dans le GPFC 1930, mais non relevée dans les enquêtes plus récentes). En dehors des variétés nord-américaines du français, l'analogie incrémentale n'est attestée que dans les parlers gallos de Bretagne (cf. Chauveau 1984, 219; Auffray 2007, 25-46)[8], où la première attestation connue a été relevée dans

---

6 Mougeon & Beniak (1991, 94, note 1) : « The paradox, of course, is that non-standard speech varieties are expected to be further along the path of morphological leveling than the Standard ».

7 Les analogies responsables de la distinction en nombre pour les verbes des conjugaisons productive, p. ex. *il paie* [pɛ] ~ *ils payent* [pɛj], pourraient au contraire provenir de la suppression du yod final de la base héréditaire (Morin 2008).

8 Dottin & Langoët (1901, cxxv et cxxviii), pour le parler gallo de Pléchâtel, notaient également un incrément [-z] dans la conjugaison des deux verbes CROIRE et VOIR. L'incrément y apparaît non seulement à la 3pl du présent de l'indicatif, mais aussi aux 1pl et 2pl de l'imparfait, cf. pour le présent : [i vai̯] (il voit), [vu vaje] (vous voyez), [i vai̯z] (ils voient) et pour l'imparfait : [i vajə] (il voyait), [vu vai̯zje] (vous voyiez), [i vajɛ:] (ils voyaient). Le verbe CHOIR ne connaît pas d'incrément, aussi bien pour la 3pl de l'indicatif que pour l'imparfait, cf. pour le présent [i ʃə] (il choit), [vu ʃəje] (vous choyez), [i ʃəi̯] (ils choient) et

le français régional de Bretagne au début du XIXe siècle dans un opuscule qui condamne *Ils ne s'en soucissent pas* pour *Ils ne s'en soucient pas* (Anonyme, 1820). Chauveau précise que le « procédé n'est pas général ». Dans les formes qu'il choisit pour illustrer cette innovation, l'incrément est la sourde [-s] pour HABITUER, JOUER, MARIER, SECOUER, TUER et – en remplacement du yod héréditaire – pour CROIRE; et la sonore [-z], aussi en remplacement du yod héréditaire, pour BRAIRE, CHOIR et OUÏR. Auffray ajoute à cette liste : [-s] pour BRAIRE, CHERRUER (labourer) et GLAYER (couper le chaume), [-z] pour CROIRE, CHERRUER, JOUER, GROUER (geler), RIRE, TROUER (trouver) et VOIR, [-v] pour CHEOIR, CLORE et GLAYER[9]. Les français d'Amérique étendent l'incrément aux bases libres du présent du subjonctif : *qu'il jouse* [ʒuz], mais pratiquement jamais aux bases suffixées; ainsi on ne dit pas : *allez *jouser* [ʒuze], ni *que vous *jousiez* [ʒuzje][10].

---

pour l'imparfait : [i ʃəjə] (il choyait), [vu ʃəjje] (vous choyiez), [i ʃəjɛː] (ils choyaient). Il est probable que l'usage était plus variable que ne l'indiquent les auteurs et que d'autres verbes pouvaient aussi connaître un usage variable de formes incrémentées.

9 Le travail méta-lexicographique d'Auffray rassemble des données de sources diverses et ne permet pas toujours de connaître la nature des analogies responsables des incréments observés dans un usage régional particulier. Il note les incréments [-z] et [-v] de GLAYER non seulement à la 3pl du présent de l'indicatif, mais aussi à toutes les formes du l'imparfait de l'indicatif. Son tableau des conjugaisons (2007, 25-46) comprend un grand nombre d'autres formes incrémentées qui n'ont pas été mentionnées ici; ce sont des formes supputées par l'auteur, qu'il signale par l'abréviation « th » (pour « théorique ») : « Enfin pour tous les mots : j'indique … “théorique” ou “néologie” si le mot n'a jamais été attesté » (2007, 61).

10 Il a été suggéré que le développement des incréments [-s] et [-z] observés dans les parlers gallos modernes seraient un « palliatif » à l'élimination relativement récente — sous l'influence du français central — d'une désinence dialectale tonique [-ã], autrefois générale, et maintenant seulement conservée dans deux zones périphériques de Bretagne. Quoi qu'il en soit de l'hypothèse sur l'usage antérieur d'une désinence tonique de 3pl dans l'ensemble des parlers gallos, il n'est pas évident qu'il y ait une relation causale entre la perte de la

Les incréments les plus souvent relevés dans les français d'Amérique sont les fricatives [s], [z] et dans une moindre mesure [v]. Le relevé méticuleux de Walker (1995) du corpus d'Ottawa-Hull permet de dresser l'inventaire suivant (incluant les formes de toutes les sources) :

— [-z] : CLOUER, CONFIER, COPIER, CRIER, ÉCHOUER, ENNUYER, FIER, HABITUER, MÉFIER, OUBLIER, PUER, RIRE, SECOUER,
— [-z] (par substitution) : ÉCRIRE, EMPLIR, FAIRE, GUÉRIR, METTRE, PRESCRIRE, REMPLIR, REPARTIR,
— [-s] : CHARRIER, COMMUNIER, DIMINUER, DISCONTINUER, NÉGOCIER, REMERCIER, SCIER (?), SOURIRE,
— [-s] ou [-z] : S'ALLIER, CONTINUER, ÉTUDIER, MARIER,
— [-t] : VIVRE (corpus d'Ottawa-Hull),
— [-d] : DIRE (corpus d'Ottawa-Hull),
— [-v] : S'ASSEOIR, CROIRE, PRÉVOIR, VOIR.

Les seules études quantifiées que je connaisse sur la fréquence d'usage des bases incrémentées sont le *Dictionnaire de fréquence des mots du français parlé au Québec* (Beauchemin, Martel & Théoret 1992) et les travaux de Françoise & Raymond Mougeon sur

---

désinence tonique de 3pl et le développement de ces incréments. Le même palliatif ne semble pas s'être développé dans les français régionaux de l'Île-de-France et de l'Est dont les substrats connaissaient aussi une désinence tonique de 3pl. En particulier, je ne l'ai jamais observé dans mes enquêtes dans les années 1970 dans le français régional de la Brie, qui avait conservé des traces de la désinence tonique moribonde [-ɔ̃]. Les nombreuses études sociolinguistiques récentes sur l'évolution de la morphologie du verbe ne mentionnent pas non plus ce palliatif dans les différentes communautés acadiennes où l'abandon des désinences toniques de 3pl est en cours ou achevé (p. ex. Beaulieu & Cichocki 2009; Beaulieu, Cichocki & Chiasson-Albert 2009; Chiasson-Léger 2017; Perrot 2005; Roussel 2013). Roussel (com. personnelle) me fait cependant savoir que des formes incrémentées pourraient maintenant s'observer dans le parler des jeunes du nord-est du Nouveau-Brunswick pour JOUER, RIRE et FAIRE. Pourrait-on y voir la propagation d'un trait québécois?

le français parlé en Ontario (2014 et communication personnelle). Le dictionnaire de Beauchemin *et al.* relève des incréments de 3pl de l'indicatif pour DIMINUER ([-s], seule occ. de 3pl), ÉTUDIER (1 occ. [-s] sur un total de 2 formes de 3pl), HABITUER (1 occ. [-z], total de 4), JOUER (4 occ. [-z], total de 22), MARIER (3 occ. [-s], total de 14), MÉFIER ([-z], seule occ. de 3pl), RIRE (1 occ. [-z], total de 2) et SOURIRE ([-s], seule occ. de 3pl)[11].

En Ontario, les bases incrémentées ne sont fréquentes dans les communautés examinées que là où le français est en contexte majoritaire. À Welland, les enquêtes de 1975 et 2015 auprès d'adolescents et d'adultes relèvent des incréments pour JOUER ([-z] dans 54 % des 24 occ.), CONTINUER ([-s] dans 45 % des 22 occ.) et MARIER ([-s] dans 12 % des 17 occ.). À Hawkesbury, les enquêtes de 1978 et 2005 auprès d'adolescents de deux groupes d'âge (14-15 et 17-18 ans) les relèvent pour 55 % des formes de 3pl des verbes connaissant de telles bases : JOUER ([-z]), RIRE ([-z]), CRIER ([-z]), CONTINUER ([-s] et [-z]), MARIER ([-s]) et PRÉVOIR ([-v]). Cette proportion chute considérablement, à moins de 15 %, dans les régions où le français est en contexte minoritaire (Cornwall, North Bay et Pembroke).

LES OBSERVATIONS D'HÉBERT

Le mémoire d'Hébert (1977) avait pour objectif d'examiner l'acquisition des différentes marques de pluriel du français normé par des enfants québécois, dont celles de la 3pl de l'indicatif présent qu'il a reprise en collaboration un peu plus tard en y incluant une perspective de développement dialectal du verbe (Hébert, Gagné & Barbaud 1981). Pour les formes verbales, le dispositif expérimental a été soigneusement construit non seulement pour vérifier l'acquisition de la base longue des verbes des conjugaisons non productives (*il part* [i par] ~ *ils partent* [i part], mais aussi pour recueillir des usages spécifiques au français québécois — comprenant l'usage des bases incrémentées et le maintien du yod héréditaire —

[11] Ce dictionnaire relève également des formes incrémentées pour le subjonctif : [-s] pour CHARRIER, MARIER et [-z] pour TUER.

considérés comme un handicap possible à l'acquisition de la norme. Les statistiques publiées par ce chercheur ne permettent pas toujours de distinguer les différents incréments entre eux, ou de les distinguer des yods héréditaires, certaines formes ayant été regroupées selon la logique propre à ses objectifs; elles sont néanmoins suffisamment riches pour les objectifs généraux de la réanalyse présentée ici.

Le groupe témoin comprend 120 enfants de quatre niveaux scolaires correspondant en principe à des groupes d'âge de 5-6 ans (maternelle), 7-8 ans (2e année), 9-10 ans (4e année), et 11-12 ans (6e année)[12], également répartis selon le sexe et les niveaux, qui fréquentaient en 1973 différentes écoles de la Commission scolaire de Sorel, située à mi-chemin environ entre Montréal et Trois-Rivières; un tiers des enfants fréquentait les écoles en milieu rural et le reste en milieu urbain. Les enfants et leurs parents sont tous de langue maternelle française et locuteurs d'une variété québécoise du français, très probablement de la région de Sorel pour la plupart. Les niveaux d'éducation des parents s'échelonnent ainsi : enseignement primaire (40 %), enseignement secondaire en partie ou en totalité

---

[12] Le chercheur ne donne malheureusement aucune précision sur l'âge moyen des enfants qu'il a interrogés en 1973, ni à quel moment de l'année il a mené son enquête. J'ai préféré conserver le classement par année scolaire plutôt que de risquer un âge moyen qui pourrait être trompeur. À titre de comparaison, une enquête de même nature avait été conduite par Painchaud (1970) auprès de 20 enfants de maternelle et 20 autres de 2e année du primaire de la Commission scolaire de Sherbrooke au début de l'année 1968. L'âge moyen des enfants était respectivement de 6 ans 3 mois et 8 ans 1 mois, avec un « écart d'âge » dans chacun des deux groupes de 10 mois et 17 mois (l'auteur parle bien d'« écart » et non d'« écart type »). On peut voir que la moyenne d'âge est nettement supérieure à celle qu'on attendrait si l'admission en maternelle et à l'école primaire avaient été conformes aux directives du Ministère de l'éduction du Québec (admission des enfants âgés de 5 ans au commencement de l'année scolaire pour la maternelle et de 6 ans pour le primaire). Il est possible que les normes aient été mieux respectées en 1973.

(50 %) et enseignement supérieur collégial ou universitaire (10 %). La répartition socioprofessionnelle des pères n'est pas donnée avec précision : « on y retrouve donc des gens exerçant des métiers manuels ainsi que des professionnels ». La plus grande majorité (90 %) des mères sont femmes au foyer (Hébert 1977, 36-37). Les écarts attribuables aux facteurs socio-économiques examinés par le chercheur portent exclusivement sur la conformité des réponses à la norme prescrite et ne sont pas généralisables à la problématique examinée ici. Il conclut que ceux-ci n'ont pas d'effets majeurs, avec deux exceptions : (1) les enfants des milieux ruraux produisent des formes plus proches de la norme que ceux du milieu urbain, (2) les filles s'approchent plus de la norme que les garçons, mais seulement pendant la dernière année du primaire.

Le chercheur a rencontré les enfants individuellement lors d'entrevues qui duraient de 12 à 20 min. Il utilisait deux protocoles distincts pour amener l'enfant à produire une forme de 3pl dans un énoncé complet; selon le protocole, la forme du verbe ciblé présentée oralement à l'enfant était soit celle de 3sg, soit celle de l'infinitif. Je ferai référence à la forme utilisée comme étant « l'identifiant » du verbe.

Le protocole à identifiant de 3sg impliquait une tâche de remplacement du sujet sémantiquement singulier d'une courte phrase par un sujet sémantiquement pluriel. Elle comprenait une première phase d'apprentissage avec des verbes invariables où l'enfant apprenait à produire oralement une phrase du type *Paul et François mangent* après avoir entendu l'expérimentateur dire *Paul mange.* Les sujets grammaticaux de ces phrases étaient les noms propres de deux de ses camarades préalablement identifiés dans l'entrevue, ou le cas échéant d'animaux domestiques familiers connus de l'élève. Lorsque l'expérimentateur était satisfait que l'enfant avait bien acquis la tâche de substitution, il lui demandait de faire le même type de modification aux phrases construites avec les verbes faisant l'objet de l'expérimentation, du type *Paul sait compter*. Les phrases modèles étaient prononcées de vive voix par l'expérimentateur et les réponses des enfants enregistrées sur magnétophone.

Le protocole à identifiant infinitif comprenait une mise en situation avec support visuel. On présentait aux enfants une série d'images séquentielles accompagnant un court récit mettant en action deux enfants. Certaines images illustraient une action que l'expérimentateur commentait en utilisant un verbe infinitif à l'intérieur d'un cadre syntaxique fixe : *On voit Patrice et Martin* (ou *on les voit*) *en train* [*de* ***plier*** *leur linge, d'****acheter*** *de la liqueur…*]. L'expérimentateur demandait alors à l'enfant de reformuler cette description en lui posant une des deux questions : *Qu'est-ce qu'ils font?* ou *que font-ils?,* toutes les deux construites avec l'auxiliaire *font* à la 3pl du présent de l'indicatif.

L'ordre dans lequel les verbes ont été abordés dans les tâches est le suivant (l'italique indique les verbes dont les formes de 3pl n'ont pas été utilisées dans la compilation des résultats)[13] :

— **identifiant inf** (première série) : APPRENDRE, *ENVOYER, ACHETER, APPORTER, APPELER,* SERVIR, ESSUYER, PLIER, ÉTEINDRE, CLOUER, TUER, DORMIR.
— **identifiant 3sg :** AVOIR, CONNAÎTRE, VOIR, FAIRE, METTRE, S'ASSEOIR, SAVOIR, ÊTRE, RÉPONDRE, VOULOIR, SE TAIRE, DESCENDRE, POUVOIR, *VENIR,* S'ENNUYER, MORDRE, VALOIR, PUER.
— **identifiant inf** (deuxième série) : PARTIR, S'EN ALLER, JOUER, *ATTENDRE,* LIRE, ÉCRIRE, *OUVRIR,* BOIRE, CRIER, RIRE, APPLAUDIR, COUDRE, *NETTOYER,* ÉTUDIER, *ÉCOUTER,* REVENIR.

Ces verbes ont été choisis, pour la plupart (78 %), dans l'inventaire du *Français fondamental* (Gougenheim *et al.* 1964). Le chercheur y a ajouté les verbes MORDRE, SE TAIRE, COUDRE, APPLAUDIR, ÉTEINDRE, CLOUER, ÉTUDIER, PUER, CRIER, PLIER et ESSUYER[14] pour observer

---

[13] Certains de ces verbes (ACHETER, APPELER, OUVRIR, ÉCOUTER) ont été utilisés pour la forme de la liaison avec les proclitiques *ils* et *elles*; les résultats obtenus pour les autres ont simplement été ignorés (p. 72).

[14] Tous ces verbes à l'exception de CRIER ont, soit un indice d'usage inférieur à 50 dans l'échelle établie par Beauchemin *et al.* (1992), soit une fréquence absolue inférieure à 10 (PUER, APPLAUDIR) dans leur corpus. L'indice d'usage corrige en partie les distorsions dues à

des incréments potentiels dans des environnements plus variés. L'expérimentateur s'assurait que chaque enfant comprenait bien chacun des verbes utilisés[15].

---

l'hétérogénéité des fréquences absolues inhérente aux données d'enquête : « l'intérêt du classement [par indice d'usage] traduit mieux l'importance moyenne des vocables dans la langue que le classement fondé sur la seule [fréquence] … L'indice d'usage présente ainsi un grand intérêt pour l'établissement des listes d'apprentissage du vocabulaire » (Beauchemin *et al.* 1992, xxxiv). Malgré cette précaution, les indices corrigeant les fréquences ne reflètent pas nécessairement la disponibilité ou la familiarité des vocables et de leurs formes. La faible fréquence du verbe PUER dans leur corpus, par exemple, pourrait simplement provenir de la censure sociale, ce qui n'aurait cependant pas empêché les enfants de l'acquérir très tôt par imitation des plus dégourdis de leurs pairs qui prennent un malin plaisir à braver devant eux les interdits linguistiques. (À noter : ce verbe apparaît à l'âge de (2;4.12) dans le corpus de Grégoire 1947, 411). — Une meilleure estimation de la familiarité des mots ferait appel à leur fréquence subjective (cf. Fraisse, Noizet & Flament 1963; Segui *et al*. 1982, 621).

15 L'analyse des formes produites par les enfants ne donne aucune raison de mettre en doute cette affirmation pour la grande majorité des verbes examinés. Les verbes SERVIR, CLOUER et ÉTUDIER semblent cependant avoir posé des problèmes pour un certain nombre d'enfants de la maternelle (de 20 % à 30 %) et de 2e année (de 3 % à 10 %), moins probablement parce qu'ils n'en comprenaient pas le sens, que parce qu'ils n'en avaient pas encore acquis les bases libres. Ils avaient tendance à répéter la forme de l'infinitif utilisée par l'expérimentateur pour CLOUER et ÉTUDIER. Dans le cas de CLOUER, la gêne pourrait résulter d'un conflit entre la forme standard [klue] de l'infinitif utilisée par l'expérimentateur et la forme rurale [kolwe] de leur milieu familial, qui transparaît dans certaines de leurs réponses : [koluɑ] et [kolwiz]. Dans celui d'ÉTUDIER, la difficulté provient certainement de l'opacité phonologique du yod et des contraintes phonotactiques qui interdisent les groupes Obstruante+Yod en fin de mot. Certaines des formes produites par les enfants pourraient provenir de l'ajustement phonologique d'une base *[etydᶻj] obtenue par soustraction de la désinence [-e] de l'infinitif [etydᶻje]; celle-ci est incompatible avec les

Figure 1 : Identifiant 3sg – CONNAITRE et REPONDRE.

Figure 2 : Identifiant 3sg – MORDRE et VALOIR.

EFFET D'AMORÇAGE

La forme de présentation a un effet d'amorçage sur le choix de la forme de 3pl produite par l'enfant (qu'elle corresponde à une forme mémorisée dans le lexique mental, ou construite à partir de stratégies spécifiques de formation des mots-formes).

Les figures 1 et 2 illustrent l'évolution typique selon leur âge du choix que font les enfants de la base utilisée pour réaliser la 3pl des verbes des conjugaisons non productives lorsque l'identifiant est la forme de 3sg. C'est la base courte qui l'emporte presque systématiquement pour les enfants de la maternelle; celle-ci cède progressivement la place à la base longue de la langue de l'adulte qui finira par dominer nettement en 6e année.

---

contraintes de la langue et aurait été ajustée pour donner [etyd] ou [etyz] (cf. Morin 1987, 72-74).

Plus précisément, les enfants de la maternelle reprennent la forme utilisée par l'expérimentateur entre 83 % et 100 % des cas pour tous les verbes examinés de ce type, à savoir CONNAÎTRE, DESCENDRE, METTRE, MORDRE, POUVOIR, RÉPONDRE, SAVOIR, SE TAIRE, VOULOIR, VALOIR.

Figure 3 : Identifiant infinitif – DORMIR et PARTIR.

Figure 4 : Identifiant infinitif – SERVIR et BOIRE.

Progressivement, les enfants choisissent la forme conforme à l'usage des adultes, qui ne s'impose cependant jamais complètement. En 6e année du primaire, ils choisissent encore la base courte dans une proportion de 10 à 20 % pour l'ensemble des verbes examinés, à l'exception notable de MORDRE, VALOIR et SE TAIRE où la proportion est encore plus grande, s'élevant dans ce cas à plus de 45 % des cas. Les résultats sont significativement différents lorsque l'identifiant est l'infinitif, comme l'illustrent les figures 3 et 4 [16].

[16] Idéalement, on aurait aimé pouvoir comparer les résultats pour le *même* verbe avec des identifiants différents.

C'est à la maternelle que la différence est la plus grande. Alors que l'identifiant 3sg inhibe totalement le choix de la base longue, celle-ci passe à 40 % pour DORMIR et SERVIR et à presque 70 % pour PARTIR avec le second protocole. L'effet inhibant de l'identifiant 3sg reste bien visible les deux années suivantes, et s'estompe en partie en 6e année pour la plupart des verbes, où la proportion des bases courtes est néanmoins encore non négligeable.

La base liée[17] [dɔrm-, part-, sɛrv-] de l'infinitif de verbes DORMIR, PARTIR et SERVIR pourrait avoir eu un effet d'amorçage pour le choix de la base longue pour la 3pl. Les résultats pour les verbes BOIRE (fig. 4), COUDRE, APPRENDRE (fig. 7, p. 215) et ÉCRIRE (fig. 11, p. 223), dont l'infinitif est construit sur une autre base, montrent cependant que les enfants choisissent la base longue dans des proportions relativement semblables à celles des autres verbes, ce qui permet de croire que l'effet d'amorçage de l'infinitif dans les tâches avec identifiant infinitif est relativement secondaire.

POLYVALENCE DES FORMES DE 3SG

On pourrait être tenté d'expliquer la forme particulière du choix des bases que font les enfants avec le protocole à identifiant de 3sg, non pas comme une manifestation d'un effet d'amorçage sur les représentations mentales, mais plus prosaïquement comme un artefact de l'expérimentation. Les enfants n'auraient pas adopté la stratégie de production de formes envisagée par le chercheur, mais auraient appris lors de la phase d'apprentissage que la tâche demandée consistait à substituer, par exemple, « *Paul et François* » à « *Paul* » dans la phrase modèle, et ce indépendamment des contraintes grammaticales acquises à ce stade de leur développement. Sur le modèle de *Paul sait compter,* ils produiraient *Paul et François sait compter,* une construction qu'ils n'auraient cependant jamais produite spontanément. L'usage progressif avec l'âge des

---

17 *Base liée* = suivie d'une désinence articulée, c'est-à-dire ayant un contenu phonétique audible; *base libre* = sans désinence réalisée phonétiquement.

réponses conformes à la grammaire de l'adulte (et donc aussi à la leur, dans cette hypothèse) proviendrait d'une meilleure compréhension des attentes de l'expérimentateur, non d'une évolution de leur grammaire mentale.

Notons cependant qu'ils produisent également des formes non conformes à la grammaire de l'adulte avec l'identifiant infinitif — dans des proportions relativement élevées à la maternelle (de 20 à 60 % des formes selon les verbes), ainsi qu'en deuxième année (de 20 à 50 % des formes). Il est plus difficile d'expliquer ce qui pourrait les avoir incités à donner des réponses du type [i bwa] ‹il boit› après avoir entendu la séquence : *On voit des garçons en train de boire — Qu'est-ce qu'ils font?* en présence d'une image où l'on peut voir plusieurs garçons en train de boire.

Les tâches à identifiant infinitif avaient été réparties en deux séries séparées l'une de l'autre par les tâches à identifiant 3sg, sans que l'on n'observe de différences significatives selon ces deux séries. On peut en tous cas exclure l'hypothèse que les enfants auraient d'une certaine manière transposé dans les tâches à identifiant infinitif une démarche, quelle qu'elle soit, acquise au cours des tâches à identifiant 3sg. Au contraire, on se serait attendu à un effet d'amorçage beaucoup moins prononcé dans les tâches à identifiant 3sg conduites immédiatement après la première série des tâches à identifiant infinitif où ils avaient produit une proportion relativement élevée de bases longues.

Il est d'autre part significatif que les réponses obtenues dans les tâches avec identifiant 3sg pour les verbes ÊTRE et AVOIR (fig. 5, p. 206)[18] tranchent radicalement avec celles des autres verbes.

---

[18] L'expérimentateur avait utilisé les phrases suivantes (avec substitution possible des prénoms *Luc* et *Pierre* selon les enfants) : *Luc est gentil* et *Pierre a dix ans*. — Les résultats obtenus pour FAIRE (*Yves fait le fou*) sont par contre semblables à ceux des autres verbes pour les tâches avec identifiant 3sg, ayant en particulier un taux de réponse A-3sg (*fait*) de 88 % à la maternelle contre 7 % de réponse A-3pl (*font*). L'inclusion de la locution verbale S'EN ALLER dans les tâches avec identifiant infinitif (*on les voit en train de s'en aller dans la cour de récréation*) est probablement responsable de la proportion importante de

L'évolution du choix des formes de A-3sg (*est, a*) et A-3pl (*sont, ont*)[19] correspond à celui des bases courtes et longues dans les tâches à identifiant infinitif (fig. 3 et 4) où il n'y a pas d'amorçage par la 3sg.

Figure 5 : Identifiant 3sg – ÊTRE et AVOIR.

Ces résultats indiquent que dans les tâches qui leur ont été soumises, les enfants n'ont pas adopté une simple stratégie de substitution mécanique de remplacement d'un nom propre simple par un syntagme coordonnant deux noms propres. Ils suggèrent une différence d'accessibilité entre les formes spécifiques des formes A-3pl des différents verbes. Les formes *sont* et *ont* des verbes ÊTRE et AVOIR ont une très haute fréquence d'usage, ce qui explique leur acquisition précoce, comme il a souvent été observé, et finit par leur attribuer un poids relativement élevé dans le réseau de connexions qui lient entre elles les unités de la grammaire mentale

réponses *s'en allent,* qui est égale ou supérieure à 40 % pour tous les niveaux. La forme *s'en vont* a néanmoins été utilisée dans 35 % des cas à la maternelle, 23 % en 2e année, pour plafonner à 52 % en 6e année.

19 À défaut de pouvoir parler de bases courtes et longues (termes qui permettent de ne pas présupposer le nombre grammatical associé à ces bases dans la grammaire de l'enfant) pour les verbes ÊTRE, AVOIR, FAIRE, ALLER, etc., j'appelle A-3sg (resp. A-3pl) la forme de la 3sg (resp. 3pl) du présent de l'indicatif de l'adulte qui est à la source de la *forme* utilisée par l'enfant, quelle que soit la valeur du *nombre grammatical* que l'enfant lui aurait attribué dans sa grammaire mentale le cas échéant.

— et ainsi à les rendre moins sensibles à l'effet d'amorçage qu'on observe avec les autres verbes dans les tâches à identifiant 3sg.

J'aimerais soumettre l'hypothèse que dans les premiers stades du développement grammatical, les bases acquises sont relativement polyvalentes, et en particulier que la forme A-3sg peut être intériorisée comme instanciation possible non seulement de la 3sg, mais aussi — de façon relativement variable — de la 3pl, et que cette propriété peut se conserver plus ou moins longtemps à des degrés plus ou moins forts selon les individus. Kilani-Schoch & Dressler (2005) postulent ce type de polyvalence « dans les toutes premières phases du développement » et considèrent que « l'homophonie donc la polyvalence — plus efficaces étant donné le répertoire restreint de l'enfant — y prévalent, si la structure de la langue à acquérir le permet » (KS&D, 88). Les données probantes spontanées sont cependant difficiles à obtenir à moins de disposer de très grands corpus, car la fréquence d'utilisation des formes de 3pl pertinentes (avec une base longue distincte de la base courte) est toujours très faible.

Rasetti (2003, 32) observe les formes verbales de trois enfants dans les tranches d'âge de [2;0.2–2;9.30], [1;8.26–2;6.10] et [1;9.26–2;3.29], et n'obtient de données suffisantes sur le développement de la 3pl que pour le verbe ÊTRE. Les deux premiers enfants utilisent d'abord *est* pour rendre la 3pl, puis *sont* (âge 2;9.2 et 2;1.28) avec une période de fluctuation de plus de cinq mois pour le second [2;1.28–2;6.10]. Le dernier ne connaît pas le polymorphisme de *est* et utilise régulièrement la forme *sont* dès la première attestation de ÊTRE à la 3pl (âge 2;1.20). Pour ce qui est des verbes moins fréquents, l'auteure conclut que :

> given the small amount of utterances involving the use of plural agreement with regular[20] verbs, no safe conclusions can be drawn on the acquisition of the inflectional paradigm of regular verbs in French (Rasetti 2003, 43).

---

[20] L'auteure inclut dans la classe des verbes réguliers (*regular verbs*) ceux qui, comme METTRE et DIRE, ont une base longue au pluriel distincte de la base courte.

Kilani-Schoch (2009) rapporte les formes verbales de deux enfants dans les tranches d'âge de [1;6–3;8] (Sophie) et [1;4–2;11] (Emma), et observe également l'usage précoce de la forme *sont,* utilisée avant des autres formes A-3pl, pour rendre la 3pl de la « copule » ÊTRE (p. 395, 396) — Sophie acquiert la copule *sont* à 2;5 avec une période de fluctuation qui s'étend au moins jusqu'à 2;8.23 (cf. Kilani-Schoch 1998, 45). Les bases courtes apparaissent dans la production des enfants avant les bases longues (p. 400, table 18 exemples 50-51). L'usage des formes A-3sg pour rendre la 3pl est très limité, et presque toujours observé dans des constructions disloquées du type *elle est où mes pantoufles?* — exceptionnellement aussi dans *il dort* (ils dorment) (p. 401). L'usage polyvalent inverse des formes A-3pl pour rendre la 3sg dans le corpus de Kilani-Schoch semble relativement réduit où l'on note *prennent* (prend) (p. 401, ex. 54). Il est aussi attesté dans le corpus de Grégoire (1947, 409), qui relève une forme *dorme* pour (dort) de Charles à (2;6.10). Il est par contre totalement absent de celui de Rasetti.

Un sondage rapide du corpus enfants de la base de données *Traitement de Corpus Oraux en Français* (André *et al.*), qui comprend des enregistrements de jeunes français jusqu'à l'âge de 7 ans, laisse croire que l'usage des bases courtes pour rendre la 3pl de verbes ayant une base longue distincte pourrait être relativement fréquent[21] :

les tortues ils ***ils sort*** *les pattes dans la carapace* (Vincent 4;0.28)
Ludovic et Anaïs ***ils prend*** *son petit lait au chocolat* (Vincent 4;9.22)
ils boit *leur chocolat* (Louise 4;3.5) — id. (Louise - 4;7.17)
ils finit *de s'habiller* (Louise 4;6.20)
mais ***les poules ne sait pas*** *parler, elles savent que dire cot cot cot codec* (Sarah 5;2.21)
les enfants ***qui dort*** *dans le lit* (Jeanne 5;7.8)
ils peut *pas* (Farah 6;6)
les bébés … ***ils dit*** (Mani 6;6)

[21] La fréquence des formes de 3pl des verbes ayant une base courte distincte de la base longue est très basse et souvent nulle dans les corpus examinés pour ce sondage.

*les bébés … **ils dit*** (Pauline 6;10)
*parce que **ils z-écrit*** [i zekri] *comme ça* (Pauline 6;10)
ils me dit (Mehdi 6;8) — ***ils dit rien*** *du tout* (Mehdi 6;8)
*il y en a qui pensent qui (sic) des trucs et **ils veut** les dire* (Mehdi 6;8)
*parce que **eux ils ils dort** dehors* (Thomas 7;5)

Je ne connais malheureusement pas d'études suffisamment détaillées qui examinent en détail le développement ultérieur du système verbal du français, en particulier le système des distinctions de nombre opposant une base longue à une base courte[22], permettant ainsi de faire le lien avec les observations d'Hébert et de valider son protocole le cas échéant.

Pour les périodes ultérieures, les observations de Mougeon, Beniak et Nasdadi sur le français parlé par les adolescents en Ontario (p. ex., Beniak & Mougeon 1989, 78-79; Mougeon 2005; Mougeon & Beniak 1995; Mougeon & Nasdadi 1998) permettent de relever une forme de polyvalence dans la grammaire mentale de locuteurs qu'ils qualifient de « restreints » et « semi-restreints ». Ces chercheurs ont observé l'usage d'adolescents[23] dans trois localités de l'Ontario où les francophones sont minoritaires et une quatrième où ils sont majoritaires. Un indice global de fréquence d'emploi du français leur a été attribué, qui permet de les diviser en trois groupes : *non-restreints, semi-restreints* et *restreint,* une division qui recoupe en grande partie la distinction entre *bilingues franco-dominants, bilingues équilibrés,* et *bilingues anglo-dominants* (Mougeon 2005, 262-266). Leurs travaux mettent en évidence la polyvalence des formes A-3sg dans la grammaire des locuteurs restreints et semi-restreints, qui les utilisent spontanément après un sujet pluriel dans 14 à 19 % des cas selon les groupes à la place de la forme distincte attendue dans la norme, p. ex. *les singes peut faire qu'est-ce*

---

22 Franck *et al.* (2004, 151) mentionnent un certain nombre d'études sur l'acquisition des *conventions graphiques institutionnelles* entre formes verbales homophones, ce qui constitue cependant un problème totalement orthogonal à celui qui est examiné ici.

23 Échantillon d'élèves de 9e et 12e années (14/15 ans et 17/18 ans).

qu'on peut faire[24]*.* Il est remarquable que la polymorphie est nettement différente pour les verbes ÊTRE, AVOIR et ALLER qui commandent un usage presque exclusif de *sont*, *ont* et *vont* après un sujet pluriel. Cette dissymétrie selon la nature des verbes est un indice que le choix des formes relève de l'accessibilité lexicale plutôt que de l'accord syntaxique et concorde avec les résultats obtenus par Hébert dans son expérimentation. Les résultats sont par contre qualitativement différents pour les adolescents non-restreints dont l'usage des formes A-3sg pour la 3pl est non seulement beaucoup plus réduit (1 % à Hawkesbury et 2 % ailleurs), mais aussi fortement grammaticalisé. Les formes A-3g avec un sujet pluriel s'observent pratiquement toujours après les enclitiques *qui* (pronom relatif conjoint) et *ils* (pronom personnel conjoint), comme dans *il y a beaucoup de choses* ***qui se produit****,* ou *eux-autres* ***ils se forcera*** *pas* (Mougeon & Beniak 1995, 53). Cet usage, qui peut également s'observer au Québec, y compris dans la langue d'adultes éduqués, ne semble pas avoir fait l'objet de recherches spécifiques.

On rapprochera donc avec beaucoup de prudence les usages des enfants unilingues de la maternelle ou de 2e année interrogés par Hébert dans la région de Sorel à ceux des adolescents semi-restreints et restreints de l'Ontario. Les parallélismes permettent néanmoins de supposer que les jeunes enfants unilingues n'ont pas encore été suffisamment exposés aux formes A-3pl des verbes moins fréquents pour bloquer l'activation de formes A-3sg interprétées comme formes par défaut (sur le modèle de la plupart des verbes déjà acquis). Si l'on n'observe pas la même fréquence d'usage dans la langue spontanée de ces jeunes enfants — à supposer que ce soit le cas — c'est probablement parce que dans la « vraie vie », lorsque le locuteur n'est pas dans une situation expérimentale contraignante, il dispose toujours de stratégies d'évite-

---

[24] L'exemple cité ici a cependant été produit par un adolescent de North Bay dont l'indice d'usage du français est 0,82, ce qui le fait inclure dans la catégorie des locuteurs non-restreints (définis comme ayant un indice compris entre 0,8 et 1).

ment[25] qui le conduisent à utiliser un autre verbe ou une autre construction syntaxique sans la forme verbale problématique[26]. On peut aussi penser que les opérations de substitutions exigées dans les tâches provoquent pour les plus jeunes enfants une surcharge cognitive suffisante pour les amener à utiliser des stratégies d'accès lexical moins exigeantes. Contrairement aux expérimentations où cet effet est recherché, par exemple, lorsqu'on amène les sujets à faire des fautes d'orthographe qu'ils n'auraient jamais faites dans la vraie vie[27], la surcharge cognitive imposée aux jeunes enfants dans les entrevues conduites par Hébert était difficilement contrôlable.

POLYVALENCE DES AUTRES FORMES?

Certaines réponses semblent indiquer que d'autres formes fléchies de l'adulte auraient également pu avoir été acquises directement et enregistrées dans leur lexique mental comme formes polyvalentes permettant d'instancier la 3pl[28]. Ce sont les formes qui correspon-

---

[25] Il ne faut pas comprendre le terme « évitement » comme désignant une activité consciente du locuteur; une meilleure interprétation consisterait à voir l'« évitement » comme un désavantage structurel de certaines stratégies dans la compétition qui oppose différentes stratégies de production, comme il a été proposé dans les modèles d'accès multiple (p. ex. Baayen & Schreuder 1999). L'amorçage d'une forme particulière, en activant les réseaux de connexions qui l'impliquent, a pour effet d'accroître les probabilités de la voir gagner la course sur ses concurrents.

[26] Ce type de stratégie est certainement une des sources de la défectivité grammaticale des verbes (cf. Morin 1987, 33-39, 72-74; *note* 172) et de la liaison consonantique (cf. Morin 2003a, 396-397).

[27] Cf. par exemple les expériences de Michel Fayol et son équipe sur l'accord orthographique du verbe avec son sujet (p. ex. Fayol, Largy & Lemaire, 1994).

[28] Notons aussi que certaines des formes correspondant au participe passé/passé simple pourraient avoir été construites par l'enfant à l'aide de stratégies cognitives de formation de formes semblables à celles qui seront examinées plus bas. La forme [dɔrmi], par exemple,

dent phonétiquement à un participe passé ou un passé simple de la langue adulte : [dɔrmi] ⟨dormi / (il) dormit⟩, [parti] ⟨parti / (il) partit⟩ (fig. 3, p. 203) ou [sɛrvi] ⟨servi / (il) servit⟩ *servi* (fig. 4, p. 203), [rəvəny] ⟨revenu⟩ (fig. 6, p. 213) ou à un infinitif ou passé simple comme [aplodir] ⟨applaudir / (ils) applaudirent⟩ (fig. 9, p. 222), [bwar] ⟨boire⟩, [sɛrvir] ⟨servir / (ils) servirent⟩ (fig. 4), [rəvənir] ⟨revenir⟩ (fig. 6), [ekrir] ⟨écrire⟩, [lir] ⟨lire⟩.

À l'exception des verbes dont l'infinitif se terminent par un groupe Obstruante+[r], comme RÉPONDRE (fig. 1, p. 202), COUDRE ou APPRENDRE (fig. 7, p. 215), sur lesquels je reviendrai plus bas, et du verbe SERVIR, ces formes n'ont été observées qu'à la maternelle ou en 2e année avec une très faible fréquence d'occurrence (2,6 % des 960 occurrences des réponses pour ces verbes, dont une occurrence unique pour quatre d'entre eux)29; on pourrait probablement mettre le choix de ces formes au compte de la surcharge cognitive ou de la distraction.

Le verbe SERVIR (fig. 4) semble avoir offert plus de difficultés à certains enfants de la maternelle et de 2e année. C'est le seul verbe pour lequel un enfant n'a pas pu répondre et qui compte parmi ceux qui ont provoqué le plus grand nombre de formes distinctes[30] : [sɛr,

---

pourrait avoir été construite à partir de l'identifiant infinitif *dormir*. Les enfants auraient généralisé aux formes tronquées [dɔrmi], [parti], etc., la polyvalence des modèles dans leur grammaire mentale. — Ce sont des stratégies semblables qui ont permis aux formes de 3sg *il s'assoit, il ressortit, il départit* des verbes ASSEOIR, RESSORTIR, DÉPARTIR de se développer au cours de l'histoire du français; on admet que le radical court de ces verbes a été obtenu par troncation du [-r] final de l'infinitif sur le modèle de verbes tels que VOIR, CROIRE, et APPLAUDIR.

29 En excluant de cet inventaire les formes du participe passé des verbes APPLAUDIR, ÉCRIRE, ÉTEINDRE, et RIRE, qui sont homophones à celles de 3sg, ainsi que les verbes CLOUER et ÉTUDIER de la conjugaison productive (cf. note 15).

30 Les autres verbes sont ASSEOIR, BOIRE, REVENIR, CLOUER et ÉTUDIER. La richesse des réponses pour le premier s'explique certainement par la coexistence des doublets ASSEOIR et ASSIRE dans la langue ordinaire.

sɛrv, sɛrvis, sɛrviv, sɛrvir] et surtout [sɛrvi], cette dernière comptant pour 28 % des réponses à la maternelle[31].

ACCESSIBILITÉ LEXICALE

La mise en œuvre des formes phonétiques produites par les enfants qui ont été examinées jusqu'ici, y compris celles qui sont le résultat de distraction ou autres faiblesses, implique vraisemblablement un simple accès lexical à des formes enregistrées directement dans leur lexique mental à partir de la forme phonétique des adultes.

Figure 6 : Identifiant infinitif – REVENIR.

L'examen des choix opérés pour REVENIR permet de mieux imaginer quelle peut être la nature des représentations mentales des enfants à partir de la maternelle et ce qui motive leur choix de réponse. Le choix de la base courte [rəvjɛ̃] ou de la base longue libre [rəvjɛn] n'est pas *directement* tributaire de la forme phonétique de l'identifiant infinitif utilisé dans la tâche, ce dernier étant formellement composé de la base longue liée [rəvən-] phonologiquement et contextuellement distincte des bases libres [rəvjɛ̃] et [rəvjɛn]. Ces choix suggèrent que la présentation à l'enfant d'un identifiant infinitif active chez lui le réseau des connexions qu'il a construit entre les formes fléchies — probablement au moment même où il a enregistré leur forme phonologique dans son lexique mental — et que

[31] Cf. aussi [sɛrvi] noté chez son fils par Guillaume (1927, 221) dans la phrase *tu servis Maman* (2 ans), dont l'explication pourrait être toute différente.

ces connexions privilégient la base courte et la base longue libre, l'usage combiné de ces deux bases constituant plus de 83 % des choix dès la maternelle, laissant loin en arrière-plan les autres formes qu'il aurait pu intérioriser, y compris celles qui, pour des verbes comme PARTIR et SORTIR, ont une base liée phonologiquement identique à la base longue liée.

La maturation morphologique se manifeste probablement par le renforcement des liens morphosémantiques entre les formes phonologiques intériorisées et des catégories morphologiques de personne, de temps, etc.; liens qui peuvent varier plus ou moins considérablement selon le verbe et selon la fréquence à laquelle l'enfant a été exposé à ces formes. On note ainsi que les propriétés morphologiques dans la langue de l'adulte des bases libres de REVENIR sont pratiquement acquises en 6e année (97 % de choix de la base longue libre pour la 3pl), mais pas encore tout à fait pour DORMIR (87 %) ni SERVIR (77 %).

INCORPORATION DE L'INTERFIXE -*D*-

Les réponses obtenues dans les tâches portant sur APPRENDRE, COUDRE (fig. 7) et ÉTEINDRE comprennent les formes de 3pl [aprɑ̃d], [kud] et [etɛ̃d] qui ne correspondent à aucune des formes fléchies de ces verbes dans la norme. Il est relativement difficile de décider si elles ont été obtenues par accès lexical simple à des formes non-standard enregistrées dans le lexique mental de l'enfant ou si elles ont été créées par les enfants.

Les verbes COUDRE et ÉTEINDRE font partie de ces verbes dont l'interfixe historique [-d-] a été incorporé au radical court pour créer une nouvelle base longue dans de nombreux dialectes et variétés du français (cf. KS&D, 196-197) sur le modèle de verbes comme VENDRE, FONDRE, etc. Cette innovation n'a pas été entérinée dans la norme, sauf pour PONDRE. L'évolution est différente pour PRENDRE — ainsi que pour ses dérivés APPRENDRE, COMPRENDRE, etc. — qui a fini par

perdre son [d] étymologique dans la plupart de ses formes[32]. Ce changement analogique ne s'est pas imposé uniformément dans la norme, qui a longtemps admis des usages variables avec ou sans [d], au moins pour la 3pl. Il est difficile de décider dans les usages modernes (comme ceux qu'on relève en Louisiane, cf. Valdman & Rottet 2010, s. v. *prendre*), si la base longue y est un archaïsme ou correspond à un nouveau développement. On observe aussi cette base longue dans des productions identifiées comme enfantines par les chercheurs, et qui sont donc très certainement des créations de l'enfant[33].

Figure 7 : Identifiant infinitif – COUDRE, APPRENDRE.

Si ces formes appartenaient aux variétés de français auxquelles les enfants ont été exposés, leur présence dans leurs réponses s'expliquerait donc exactement comme celle des autres formes héréditaires de 3pl, comme par exemple la forme [part] qu'il a apprise pour rendre la 3pl de PARTIR. Une conjugaison de COUDRE avec un

---

32 L'évolution ancienne de PRENDRE et ses composés est relativement complexe (cf. Morin 2005). Le [d] héréditaire a fini par s'aligner sur l'interfixe [-d-] de verbes comme COUDRE et ÉTEINDRE dans la norme dominante.

33 Guillaume (1927, 219, 223) mentionne le participe passé analogique *pendu* ‹pris›, ainsi que Grégoire (1947, 411) dans le parler de Charles : *pendu* (2;7.16) et *prendu* (2;10.20). Hiriarteborde (1973, 10) recueille les formes *il prendait, prendu* et le corpus Léveillé-CHILDES (cf. Suppes, Smith & Léveillé, 1973) les formes *prendait* (imparfait 2;11.07) et *prende* (3sg subj 2;11.07).

radical long du type [kud] est bien attestée dans de nombreux dialectes du français au début du XXe siècle[34], et dans certaines régions du Québec (Geddes 1908, 150-154[35]; GPFC 1930, s.v. *coudant*; Dulong & Bergeron 1980, questions 497, 592 et 1932); des attestations semblables, moins nombreuses, ont aussi été relevées pour ÉTEINDRE (GPFC 1930, s.v. *Éteindu*). Ce développement n'a pas été spécifiquement relevé pour ces deux verbes dans la région de Sorel, mais on ne saurait y exclure leur usage. Les résultats recueillis par Hébert sont compatibles avec l'hypothèse que les formes [kud] et [etɛ̃d] de 3pl appartiennent à l'usage régional traditionnel, mais que la 3pl [aprɑ̃d] serait par contre une innovation enfantine. En effet, la progression selon l'âge des enfants des formes [aprɑ̃d], [kud] et [etɛ̃d] présente des différences significatives (cf. fig. 7). La forme non-standard de APPRENDRE disparaît presque complètement en 4e année (3,3 % = 2 occ.) et en 6e année (1,7 % = 1 occ.) contrairement à celles de COUDRE et ÉTEINDRE dont la fréquence est relativement élevée pendant toute la scolarité au primaire, connaissant cependant une baisse relative en 6e année (13,3 % et 18,3 % respectivement).

Il ne faudrait d'ailleurs pas opposer radicalement l'innovation enfantine à la transmission héréditaire. Si les stratégies cognitives individuelles motivent l'enfant à produire des formes innovatrices, il a d'autant plus de raison de leur attribuer un poids relatif important dans sa grammaire mentale, et donc de les utiliser, qu'il les retrouve dans l'usage, tout variable qu'il soit, de sa communauté linguistique. Inversement, cet usage socialement partagé a nécessairement eu sa source primitive dans les opérations cognitives de locuteurs qui les avaient créées en faisant appel à ces mêmes stratégies cognitives.

---

34 Cf. Gilliéron & Edmont 1902-1910, carte 332 ‹(elle) cousait›.

35 Geddes note également les radicaux longs [depɛ̃d] pour la 3pl DÉPEINDRE ‹peindre› et [etɛ̃d] pour celle de ÉTEINDRE; il estime que le dernier de ces verbes n'est pas d'usage courant dans son domaine d'enquête (Baie-des-Chaleurs).

STATUT DU -*R* ADVENTICE

Les formes de 3pl se terminant par les occlusives [d] ou [t] examinées dans la section précédente ont parfois une variante identique à la forme de l'infinitif dans laquelle l'occlusive est suivie de la rhotique [-r], que j'appellerai « [-r] adventice », comme la réponse [repɔ̃dr] (~ [repɔ̃d]) pour RÉPONDRE (fig. 1, p. 202), ou la réponse [kudr] (~ [kud]) pour COUDRE (fig. 7, p. 215). Cette forme a-t-elle été produite par accès direct à la forme de l'infinitif enregistrée dans le lexique mental, comme il a été observé précédemment dans un certain nombre de tâches, où d'un ajout de [-r] à la forme de 3pl? Cette problématique ne faisait pas partie des objectifs de l'expérimentation, et l'inventaire des verbes choisis ne comprend pas de verbes de la conjugaison productive ayant des bases se terminant par une occlusive, comme AIDER ou GRONDER, qui auraient pu servir de contrôle, puisque dans ce cas un [-r] adventice ne pourrait être qu'un ajout[36].

La variabilité des consonnes liquides en finale de mot est générale dans la langue de l'adulte pour la plupart des mots se terminant par le groupe Obstruante+Liquide (dorénavant « mots OL#~O# »); ceux-ci connaissent deux prononciations[37], une prononciation entérinée par la norme avec [-r] ou [-l] final et une prononciation

---

[36] Les [-r] adventices produits par les enfants ont le plus souvent été relevés pour les verbes dont la 3pl n'appartient pas à la norme. Ceci pourrait ne pas être significatif et se comprendre par l'effet d'amorçage de l'identifiant qui était toujours l'infinitif pour ces verbes, contrairement aux verbes METTRE, RÉPONDRE, DESCENDRE, MORDRE dont les 3pl se terminent par une occlusive dans la norme. L'expérimentateur avait également examiné le verbe ATTENDRE dans une tâche avec identifiant infinitif, mais les données recueillies n'ont malheureusement pas été incluses dans la « compilation définitive des résultats » parce que ce verbe aurait « subi la même transformation que DESCENDRE au pluriel », précise-t-il (p. 72).

[37] Cf. Kemp, Pupier & Yaeger-Dror (1980) pour les variétés de français à Montréal, Thomas (1986, 82–91) pour celles de Sudbury (Ontario) et Laks (1977) pour des usages parisiens.

« légère » sans la liquide, plus ou moins fréquente selon les contextes : [tab] ~ [tabl] ⟨table⟩, [kat] ~ [katr] ⟨quatre⟩, [repõd] ~ [repõdr] ⟨répondre⟩, [kud] ~ [kudr] ⟨coudre⟩, etc. Cette variabilité soulève de nombreuses questions sur la forme des représentations phoniques mentales et pose de nombreux défis à l'interprétation des corpus oraux, particulièrement ceux qui sont produits dans des conditions expérimentales. Dans les analyses précédentes des formes produites par les enfants pour les verbes DESCENDRE, METTRE, MORDRE et RÉPONDRE, j'ai admis sans discussion que les formes [dɛsɑ̃d, mɛt, mɔrd] et [repɔ̃d] étaient toutes des instanciations de formes enregistrées comme des 3pl dans la grammaire de l'enfant et non des variantes réduites de formes A-infinitif (dans un usage polyvalent putatif de telles formes). L'analyse adoptée ici est motivée par la progression des réponses selon l'âge des enfants, qui correspond dans ses grandes lignes à celle de la forme de [kɔnɛs] de CONNAÎTRE (cf. fig. 1, p. 202) où on ne saurait voir qu'une forme A-3pl; mais ce n'est pas la seule logiquement possible.

Pour ce qui est des [-r] adventices des 3pl, on pourrait supposer que ce sont des « fautes » par hypercorrection[38] produites par l'enfant en situation d'insécurité linguistique. Les travaux de Chevrot et son équipe montrent que dès l'âge de 6-7 ans (éventuellement avant) les enfants d'une vallée rurale des Alpes françaises[39] sont capables d'avoir des jugements de valeur négatifs sur l'usage des variantes légères à la pause des mots OL#~O# (Chevrot 1996; Chevrot, Beaud & Varga 2000, 304-306). Des jugements de valeur semblables pourraient vraisemblablement valoir au Québec, et on ne peut donc exclure que les enfants de Sorel aient produit les [-r] adventices par hypercorrection pour les verbes COUDRE ou ÉTEINDRE dès la maternelle.

Le terme « hypercorrection », pour imagé qu'il soit, est neutre vis-à-vis des opérations mentales responsables de la production de

---

38 Au sens sociolinguistique de ce terme (cf. Bourdieu 1977, 29).

39 On peut penser qu'il s'agit d'une vallée dans le nord des Alpes françaises, où l'omission du *e* « muet » final en position finale de mot est acquise depuis de nombreuses générations.

telles consonnes adventices. Chevrot (1994, 22-23), qui examine la production des [-r] adventices dans les mots indépendamment de leur catégorie grammaticale, p. ex. [artistr] ⟨artiste⟩ ou [swasɑ̃tr] ⟨soixante⟩, propose d'y voir dans certains cas des lapsus se formant pendant la planification de l'énoncé, donc après l'accès lexical. Ces lapsus, dans le modèle proposé par ce chercheur, sont déclenchés par « la mise en œuvre erronée d'un dispositif contrôlant la sélection des variantes » affectant un mot se terminant par une obstruante simple lorsqu'il est utilisé dans le voisinage d'un mot OL#~O#, par ex. SOIXANTE dans [swasɑ̃t**r**ə kat**r**] ⟨soixante-quatre⟩ et CETTE dans [sɛt**r**ə fenɛt**r**] ⟨cette fenêtre⟩. Quoi qu'il en soit de ce mécanisme, il n'aurait pu s'appliquer aux cas examinés ici pour les formes de COUDRE, APPRENDRE et ÉTEINDRE, qui n'ont pas été produits dans un tel contexte[40].

Les travaux de Chevrot *et al.* (2000, 315-316) permettent d'envisager une autre explication. Ces chercheurs font l'hypothèse que les enfants ont tendance à construire une image mentale unique des mots variables OL#~O#, le plus souvent à partir de la variante légère. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'ils incorporent dans leur lexique mental la variante OL# et développent des liens qui l'unissent à la forme O# originalement acquise[41]. Si l'on accepte

---

[40] Pour les énoncés construits avec les verbes RÉPONDRE, DESCENDRE et METTRE, il aurait fallu que les sujets de ces verbes comprennent systématiquement des prénoms du type *Alexandre, Cassandre,* ou *Phèdre* lorsque la consonne adventice a été produite, ce qui est peu vraisemblable.

[41] J'ai reformulé la proposition des auteurs pour la rendre plus neutre et compatible avec une interprétation exemplariste du lexique. La formulation publiée en 2000 suppose que la mise en relation des deux variantes consiste à leur accorder une représentation phonologique unique construite à partir de la forme primitive en y ajoutant un segment identifié comme « variable » : « Children's general tendency to simplify obstruent-liquid clusters suggests that the variant without [R] is encoded first. As they gain linguistic experience, children learn to encode a variable /R/ in their lexical representation as a result of

cette hypothèse et qu'on admet que les formes de l'infinitif sont acquises avant celles de 3pl, les enfants auraient par la suite reconnu dans ces premières des instanciations possibles de la 3pl pour des verbes comme RÉPONDRE, DESCENDRE et METTRE. D'où deux conséquences possibles : (1) généralisation de cette propriété à tous les verbes dont l'infinitif se termine par une occlusive, permettant l'usage de la variante légère de l'infinitif comme instanciation des 3pl des verbes COUDRE, APPRENDRE et ÉTEINDRE et (2) généralisation aux 3pl des liens qui finissent par se développer entre les formes légères et les formes complètes des infinitifs, se manifestant par la production de [-r] adventices à la 3pl. Ces innovations finiront par s'estomper dans l'usage des enfants lorsqu'elles s'écartent de l'usage régulier de leur communauté linguistique, sans nécessairement en faire disparaître complètement les traces dans leur compétence morphologique.

Il n'est d'ailleurs pas impossible que le *-re-* adventice des futurs-conditionnels du type *je mettrerais, il perdrerait* de la langue des adultes (cf. Morin 1978, 118, note 14; Morin 2003b, 467-468, note 8) puisse également s'expliquer par la persévérance des liens qui se sont établis entre les infinitifs se terminant par OL# et les 3pl.

DÉVELOPPEMENT DES INCRÉMENTS

Les sections précédentes ont permis d'examiner quelques hypothèses générales sur les opérations mentales mises en œuvre par les enfants dans les tâches où l'expérimentateur cherchait à leur faire utiliser des 3pl. Cette section examine plus spécifiquement les réponses où apparaissent des incréments analogiques de 3pl identiques ou semblables à ceux des adultes relevés dans les travaux dialectologiques ou sociolinguistiques qui ont été rappelés au début de cet article. Les données recueillies par Hébert font entrevoir que, comme l'incorporation de l'interfixe [-d-], les incréments analogiques sont des innovations intimement dépendantes des

---

having heard both variants of each word » (Chevrot *et al.* 2000, 315-316).

capacités cognitives du locuteur, relativement disponibles dans le parler des enfants lorsque le contexte le permet, mais ayant peu de chance de se maintenir si elles ne se conforment pas à l'usage partagé de leur communauté linguistique.

Les incréments des formes de 3pl produites dans l'expérimentation sont majoritairement ceux qui ont été relevés pour les adultes; pas de trace cependant du [-t], ni du [-d] du corpus de Hull-Ottawa. L'expérimentateur recueille aussi une occurrence isolée de [-g] dans [saswag] ‹(ils) s'assoient› et une de [-f] dans [aplodif] ‹(ils) applaudissent›, la dernière alternant avec [-v] dont elle est peut-être une variante dévoisée. Les incréments [-z] et [-v] ont été produits avec un grand nombre d'autres verbes : [-z] pour S'ASSEOIR, BOIRE, CLOUER, CRIER, ÉCRIRE, ÉTUDIER, S'ENNUYER, ESSUYER, JOUER, PLIER, PUER, RÉPONDRE, REVENIR, RIRE, TUER et VOIR, [-v] pour APPLAUDIR, S'ASSEOIR, CLOUER, CRIER, S'ENNUYER, ESSUYER, PLIER, PUER, SERVIR et VOIR[42].

L'apparition et l'évolution avec l'âge de l'utilisation des bases incrémentées divergent considérablement selon les verbes. On peut les répartir, plus ou moins facilement, en trois grands groupes. Le premier, comprenant ÉTUDIER, RIRE, JOUER, TUER (fig. 8, p. 222), probablement[43] CRIER et APPLAUDIR (fig. 9, p. 222), connaît un usage relativement stable de la forme incrémentée dès la maternelle (utilisée de 13 à 37 %), et qui peut même s'accroître par la suite (s'élevant à 43 % des formes pour RIRE en 6e année). Leurs bases incrémentées ont certainement été acquises relativement tôt par imitation de l'usage adulte variable pratiqué dans leur entourage. Le choix que font les enfants entre la base courte et la base incrémentée n'est pas différent de celui qu'ils font entre les bases

---

42 Un grand nombre de ces verbes avaient apparemment été inclus dans l'expérimentation pour examiner l'usage de la base longue ou du yod héréditaire, et non pour celui d'incréments [-z] et [-v] qu'on n'envisageait pas pour ces verbes.

43 Le regroupement des statistiques des incréments [-v] et [-z] pour les verbes CRIER et APPLAUDIR dans les données publiées ne permet pas de savoir lequel est le plus stable, le cas échéant.

courte et longue héréditaires lorsque l'identifiant est un infinitif, p. ex. DORMIR, PARTIR, SERVIR et BOIRE (fig. 3 et 4, p. 203).

Figure 8 : Identifiant infinitif – JOUER et *TUER.*

Figure 9 : Identifiant infinitif – CRIER et *APPLAUDIR.*

Pour le second, comprenant S'ENNUYER, ESSUYER, PUER, CLOUER (cf. fig. 10), leur usage est pratiquement absent à la maternelle et apparaît plus tardivement, atteignant rapidement un plateau, ou même une diminution pour ESSUYER, les deux dernières années. Dans ce cas, l'incrément pourrait résulter d'innovations analogiques interprétables comme des surgénéralisations de règles allomorphiques mineures (cf. KS&D 134, 175-176) qu'on peut attribuer aux opérations mentales des enfants eux-mêmes, provoquant ce que Hébert décrit comme un désapprentissage de la norme à l'école. Il est également possible que les enfants aient simplement acquis un usage social propre aux enfants en milieu scolaire, dit de la « cour d'école » (ou de la « cour de récréation »), transmis par les plus grands aux plus petits. Les usages de la cour d'école peuvent se maintenir de génération en génération d'écoliers, sans néces-

sairement survivre au-delà de l'adolescence (cf. Chauvin, 1999, pour ce genre de transmission pour les comptines enfantines).

Figure 10 : Identifiant infinitif – ESSUYER et CLOUER[44].

Figure 11 : Identifiant infinitif – ÉCRIRE et PLIER.

Les bases incrémentées du troisième groupe, enfin, pourraient être des formes analogiques occasionnelles (*nonce forms*) non intégrées dans les usages stables des enfants, comme [ekriz] et [pliz, pliv] pour ÉCRIRE et PLIER (fig. 11), [vwav] et [saswaz, saswav] pour VOIR et S'ASSEOIR (fig. 12, p. 224), [sɛrviv, sɛrvis][45] pour SERVIR (fig. 4, p. 203), [repõz] pour RÉPONDRE (fig. 1, p. 202) ou [rəvənis, rəvəniz] (fig. 6, p. 213) pour REVENIR. Leur fréquence est très basse dès la maternelle et la 2e année, et diminue généralement par la suite. Il est

[44] Le symbole ◇ regroupe les formes [kolwiz, kluɛv] et [kluv], et le symbole ◆ les formes [koluɑ] et [klua].

[45] Les incréments [-v] et [-s] de SERVIR s'ajoutent cependant ici à la base [sɛrvi] plutôt qu'à la base courte comme dans tous les autres cas.

possible que certaines bases incrémentées notées dans les relevés dialectaux soient également des formes analogiques occasionnelles.

Figure 12 : Identifiant infinitif – VOIR et identifiant 3pl — S'ASSEOIR.

Dans ces relevés dialectaux, l'incrément [-v] avait été observé avec les verbes S'ASSEOIR, CROIRE, PRÉVOIR, VOIR, c'est-à-dire seulement pour des verbes dont les bases courtes se terminent par [-wa]; ce qui permet d'y voir le résultat de créations analogiques basées sur la rime des modèles DEVOIR, BOIRE et RECEVOIR (KS&D, 176). L'incrément [-v] apparaît dans les réponses des enfants, non seulement lorsque les bases courtes se terminent par [-wa], mais aussi lorsqu'elles se terminent par [-i] : CRIER, PLIER, S'ENNUYER, ESSUYER et, dans l'usage particulier des enfants, SERVIR (fig. 4), où on peut voir l'influence des modèles de VIVRE et ÉCRIRE. L'incrément [-v] apparaît aussi, mais très marginalement, en maternelle et en 2e année avec le verbe CLOUER, qui est problématique à maints égards (cf. note 15).

CONCLUSION

Confronté à une tâche où il doit produire une forme fléchie spécifique d'un mot, le sujet parlant peut, soit utiliser la forme telle qu'il l'a mémorisée (le cas échéant), soit adopter une stratégie d'évitement, soit en construire une sur le « modèle » des autres formes fléchies déjà mémorisées de mots-formes de la même catégorie. La nature de ce « modèle » varie considérablement selon la théorie adoptée : limitée à l'analogie proportionnelle dans les approches théoriques sans découpage morphémique (cf. Singh 2006), il s'appuie sur une organisation complexe d'unités plus petites que le mot-

forme, décomposé en « base » et « désinence », associées les unes aux autres par un ensemble de règles allomorphiques, de règles morphonologiques, de conditions de structure paradigmatiques et d'un système de classes, microclasses, et minimicroclasses dans la théorie de la morphologie naturelle, défendue et illustrée en grand détail pour la flexion du verbe français par Marianne Kilani-Schoch & Wolfgang Dressler (2005).

L'enquête conduite par Hébert (1977), où il a demandé à des enfants québécois de produire des formes de la 3pl du présent de l'indicatif de verbes avec lesquels ils étaient relativement familiers, permet de voir comment des enfants réagissent concrètement à de telles tâches dans un contexte expérimental. Elle montre que dès la maternelle, les enfants avaient intériorisé différentes formes pour ces verbes, dont celles qui servent dans la langue de l'adulte pour la 3sg du présent de l'indicatif, pour l'infinitif et pour le participe passé (quel que soit le découpage morphémique qu'ils ont pu ou non leur accorder). Certaines de ces formes — au moins celles qui correspondent à la 3sg du présent — ont conservé en partie la polyvalence qu'elles devaient avoir depuis la petite enfance, mais sont déjà sur le chemin de la convergence qui va progressivement leur accorder les valeurs morphologiques de la langue utilisée par les adultes de leur groupe social. La conformité se manifeste plus rapidement pour la plupart des formes de l'infinitif et du participe passé — qui disparaissent très tôt des réponses, ne s'observant d'ailleurs que très marginalement en maternelle et en 2e année, où elles pourraient ne pas être significatives — contrairement aux formes de 3sg, qui sont relativement fréquentes jusqu'en 6e année.

Les bases incrémentées sont acquises de la même manière que les autres bases, par l'imitation de l'usage des adultes, mais pour certaines d'entre elles probablement aussi par l'imitation d'un usage propre au milieu scolaire. Les bases incrémentées sont en compétition avec la base héréditaire, p. ex. pour JOUER : *ils* [ʒu] ~ [ʒuz], parfois aussi avec la base courte pour les verbes des conjugaisons non productives, p. ex. ÉCRIRE : *ils* [ekri] ~ [ekriz] ~ [ekriv]. Bien que le dispositif expérimental ne permette pas de décider, il est fort probable que la variabilité qui en résulte n'est pas seulement inter-

individuelle mais aussi intra-individuelle. On peut admettre qu'après l'adolescence, le conformisme social a pour effet de faire réduire la fréquence d'usage des bases incrémentées transmises ou favorisées par le milieu scolaire et que la variation entre les bases incrémentées et les bases héréditaires du jeune adulte rejoint celle des autres adultes.

Le changement historique qui a permis l'introduction des bases incrémentées dans la langue des adultes au Canada doit être relativement ancien, sans qu'on puisse vraiment préciser quand et où il a commencé, ni s'il est relié à celui qui s'est développé en Bretagne romane. Les données recueillies par Hébert, cependant, mettent en évidence le rôle de l'analogie pendant toute la période de mise en place du système verbal, permettant aux enfants de suppléer à la mémorisation incomplète ou imparfaite des bases dans leur lexique mental et aux lacunes du réseau de connexions entre les formes fléchies qui est en train de se mettre en place.

La formation analogique pendant l'enfance de bases incrémentées pour des verbes ayant un infinitif en -ER, comme [ʒuz] pour JOUER ou [kriv] pour CRIER, à un moment donné de l'histoire d'une variété de français où ces formes n'existaient pas encore dans la langue adulte, n'est possible que si les conditions de structure morphématique stipulant que ces verbes ont une base unique pour le singulier et de la 3pl du présent ne sont pas encore acquises. L'actuation du changement — la brèche dans le barrage des conditions de structure morphématique — s'est produite quand des enfants, en nombre suffisant, les ont conservées en dépit de l'usage des adultes : contestation sociale (cf. Labov 2001, 437) ou effet de principes iconiques (KS&D, 134)?

RÉFÉRENCES

Anonyme (s.d. [1820]), *Locutions et prononciations vicieuses, usitées à Nantes et dans plusieurs autres villes occidentales de la France,* nouvelle éd. considérablement augmentée, Nantes, Forest.

André Virginie, Benzitoun Christophe, Canut Emmanuelle, Debaisieux Jeanne-Marie & Masson Caroline, *Traitement de Corpus Oraux en Français*, URL http://www.cnrtl.fr/corpus/tcof/, consulté 2018-02-10.

Auffray Régis (2007), *Le petit Matao, Dictionnaire gallo-français, français-gallo,* Rennes, Rue des Scribes.

Baayen Harald & Schreuder Robert (1999), War and Peace : Morphemes and Full Forms in a Noninteractive Activation Parallel Dual-Route Model, *Brain and Language 68*, 27-32.

Beauchemin Normand, Martel Pierre & Théoret Michel (1992), *Dictionnaire de fréquence des mots du français parlé au Québec,* New York, Peter Lang.

Beaulieu Louise & Cichocki Wladyslaw (2009), Patrons sociolinguistiques chez trois générations de locuteurs acadiens, in Dufresne Monique, Dupuis Fernande & Vocaj Etleva (éd.), *Historical linguistics 2007 : selected papers from the 18th International Conference on Historical Linguistics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 211-222.

Beaulieu Louise, Cichocki Wladyslaw & Chiasson-Albert Natalie (2009), L'acquisition d'une forme morphosyntaxique traditionnelle par des enfants acadiens, in Baronian Luc & Martineau France (éd.) *Le français d'un continent à l'autre*, Québec, Presses de l'Université Laval, 49-75.

Beniak Édouard & Mougeon Raymond (1989), Recherches sociolinguistiques sur la variabilité en français ontarien, in Beniak Édouard & Mougeon Raymond (éd.), *Le français parlé hors Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 69-105.

Bourdieu Pierre (1977), L'économie des échanges linguistiques. *Langue française 34*, 17-34.

Chauveau Jean-Paul (1984), Le gallo : une présentation, *Studi 26 & 27*, Brest, Université de Bretagne.

Chauvin Carole (1999), *Comptines, formulettes et jeux enfantins dans les Alpes occidentales (région Rhône-Alpes, Suisse romande et Val d'Aoste), Étude gestuelle, rythmique et verbale*, Thèse nouveau régime, Grenoble, Université Stendhal.

Chevrot Jean-Pierre (1994), La variation phonétique : un point de vue cognitif, *Langage et Société* 70, 5-33.

Chevrot Jean-Pierre (1996), Prononciation et situations de lecture : données sociolinguistiques, approches expérimentales, modèles psycholinguistiques, *Lidil 13*, 127-158.

Chevrot Jean-Pierre, Beaud Laurence & Varga Renata (2000), Developmental data on a French sociolinguistic variable : Post-consonantal word-final /R/, *Language Variation and Change 12*, 295-319.

Chiasson-Léger Mélissa (2017), *Étude sociolinguistique du français acadien du nord-est du Nouveau-Brunswick*, thèse de Ph.D., Ottawa, Université d'Ottawa.

Dottin Georges & Langouët J. (1901), *Glossaire du parler de Pléchâtel (canton de Bain, Ille-et-Vilaine),* Rennes, Plihon et Hommay.

Dulong Gaston & Bergeron Gaston (1980), *Le parler populaire du Québec et de ses régions voisines – Atlas linguistique de l'est du Canada,* Québec, Gouvernement du Québec.

Fayol Michel, Largy Pierre & Lemaire Patrick (1994), Cognitive overload and orthographic errors : When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors – A study in French written language, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology 47*, 437-464.

Fraisse Paul, Noizet Georges & Flament Claude (1963), Fréquence et familiarité du vocabulaire, in de Ajuriaguerra Julián (éd.), *Problèmes de Psycho-linguistique,* Paris, Presses Universitaires de France, 157-162.

Franck Julie, Cronel-Ohayona Stephany, Chillier Laurence, Frauenfelder Ulrich H., Hamann Cornelia, Rizzi Luigi, & Zesiger Pascal (2004), Normal and pathological development of subject–verb agreement in speech production : a study on French children, *Journal of Neurolinguistics 17*, 147-180.

Geddes James Jr. (1908), *Study of an Acadian-French dialect, spoken on the North Shore of the Baie-des-Chaleurs*, Halle, Niemeyer.

Gilliéron Jules & Edmont Edmond (1902–1910), *Atlas linguistique de la France,* Paris, Champion.

Gougenheim Georges, Michea René, Rivenc Paul & Sauvageot Aurélien (1964), *L'élaboration du français fondamental (1er degré),* nouvelle édition, Paris, Didier.

GPFC (1930), *Glossaire du parler français au Canada,* Québec, Action sociale.

Grégoire Antoine (1947), *L'apprentissage du langage. La troisième année et les suivantes.* Liège, Faculté de Philosophie et Lettres / Paris, Droz.

Guillaume Paul (1927), Le développement des éléments formels dans le langage de l'enfant, *Journal de psychologie normale et pathologique 24*, 203-229.

Hébert Bernard (1977), *L'acquisition des marques orales du pluriel chez des enfants de la maternelle à la fin de l'élémentaire,* mémoire de M.A., Montréal, Université de Montréal.

Hébert Bernard, Gagné Gilles & Barbaud Philippe (1981), Les alternances phonologiques du pluriel en français chez les enfants de la maternelle à la sixième année, in Gagné Gilles & Pagé Michel (éd.), *Études sur la langue parlée des enfants québécois* (1969-1980), Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 265-281.

Hiriarteborde Annie (1973), Sur la généralisation de quelques marques grammaticales dans le langage d'enfants de 3 ans 1/2, *Études de Linguistique Appliquée 9*, 101-124.

International Phonetic Association (1999), *Handbook : A guide to the use of the International phonetic alphabet*, Cambridge, Cambridge University Press.

Kemp William, Pupier Paul & Yaeger-Dror Malcah (1980), A linguistic and social description of final consonant cluster simplification in Montreal French, in Shuy Roger W. & Schnukal Anna (éd.), *Language use and the uses of language,* Georgetown, Georgetown University Press, 12-40.

Kilani-Schoch Marianne (1998), The acquisition of number in French, *Studies in the acquisition of number and diminutive marking,* in Gillis Steven, *Antwerp papers in linguistics 95*, 27-54.

Kilani-Schoch Marianne (2009), Relations between the development of the category of nominal and verbal number in two French-speaking children, in Stephany Ursula & Voeikova Maria D. (éd.), *Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition, a Cross-Linguistic Perspective,* Berlin, Mouton de Gruyter, 371-410.

Kilani-Schoch Marianne & Dressler Wolfgang U. (2005), *Morphologie naturelle et flexion du verbe français,* Tübingen, Gunter Narr.

KS&D = Kilani-Schoch Marianne & Dressler Wolfgang (2005).

Labov William (2001), *Principles of linguistic change, vol. 2* : *Cognitive and cultural factors,* Oxford, Wiley-Blackwell.

Laks Bernard (1977), Contribution empirique à l'analyse socio-différentielle de la chute de /r/ dans les groupes consonantiques finals, *Langue française 34*, 109-125.

Mel'čuk Igor (1993), *Cours de morphologie générale, vol. 1. Introduction et première partie : le mot*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal / Paris, CNRS.

Morin Yves Charles (1978), The status of mute *e, Studies in French Linguistics 1/2*, 79-140.

Morin Yves Charles (1987), Remarques sur l'organisation de la flexion des verbes français, *ITL Review of Applied Linguistics 77/78*, 13-91.

Morin Yves Charles (2003a), Remarks on prenominal liaison consonants in French, in Ploch Stefan (éd.), *Living on the Edge – 28 Papers in Honour of Jonathan Kaye,* Berlin & New York, Mouton de Gruyter, 385-400.

Morin Yves Charles (2003b), Le statut linguistique du chva ornemental dans la poésie et la chanson françaises, in Aroui Jean-Louis (éd.), *Le sens et la mesure : De la pragmatique à la métrique – Hommages à Benoît de Cornulier,* Paris, Honoré Champion, 459-498.

Morin Yves Charles (2005), La perte du [d] dans la conjugaison de PRENDRE (nous prendons ~ nous prenons) : changement analogique ou changement phonétique? in Nølke Henning, Baron Irène, Korzen Hanne, Korzen Iørn & Høeg Müller Henrik (éd.), *Grammatica – Festschrift in honour of Michael Herslund – Hommage à Michael Herslund,* Bern, Peter Lang, 325-341.

Morin Yves Charles (2008), Les yods fluctuants dans la morphologie du verbe français, in Fradin Bernard (éd.), *La raison morphologique – Hommage à la mémoire de Danielle Corbin,* Amsterdam, Benjamins, 133-154.

Morin Yves Charles (2013), From apical [r] to uvular [ʀ] : what the apico-dorsal *r* in Montreal French reveals about abrupt sound changes, in Sánchez Miret Fernando & Recasens Daniel (éd.), *Studies in phonetics, phonology and sound change in Romance,* Munich, Lincom Europa, 65-93.

Mougeon Françoise & Mougeon Raymond (2014), Accord sujet-verbe (3e pl.) en FL1 et FL2, Colloque *Les relations d'accord dans la syntaxe du français*, Université de Fribourg, septembre 2014.

Mougeon Raymond (2005), Rôle des facteurs linguistiques et extra-linguistiques dans la dévernacularisation du parler des adolescents dans les communautés francophones minoritaires du Canada, in Valdman Albert, Auger Julie & Piston-Hatlen Deborah (éd.), *Le français en Amérique du Nord – état présent,* Québec, Presses de l'Université Laval.

Mougeon Raymond & Beniak Édouard (1991), *Linguistic consequences of language contact and restriction : The case of French in Ontario (Canada)*. New York / Toronto, Clarendon Press / Oxford University Press.

Mougeon Raymond & Beniak Édouard (1995), Le non-accord en nombre entre sujet et verbe en français ontarien : un cas de simplification?, *Présence francophone 46*, 53-66.

Mougeon Raymond & Nasdadi Terry (1998), Sociolinguistic discontinuity in minority language communities, *Language 74*, 40-55.

Painchaud Louis (1970), *Les marques du pluriel à 6 ans et à 8 ans.* Université de Sherbrooke. [Dépôt : Bibliothèque Nationale du Québec 448.2 P144m 1970.]

Perrot Marie-Ève (2005), Le non-accord sujet-verbe à la 3e personne du pluriel dans un corpus chiac, in Brasseur Patrice & Falkert Anika (éd.), *Français d'Amériques : approches morphosyntaxiques,* Paris, L'Harmattan, 187-198

Rasetti Lucienne (2003), *Optional categories in early French syntax : a developmental study of root infinitives and null arguments,* thèse de doctorat, Université de Genève.

Roussel Basile (2013), *Analyse sociolinguistique de la flexion verbale* -ont *en français acadien chez deux générations de locuteurs du nord-est du Nouveau-Brunswick*, Mémoire de maîtrise, Toronto, University of Toronto.

Segui Juan, Mehler Jacques, Frauenfelder Uli & Morton John (1982), The word frequency effect and lexical access, *Neuropsychologia 20*, 615-627.

Singh Rajendra (2006), Whole Word Morphology, in Brown Keith (éd.), *Encyclopedia of Language and Linguistics,* second edition, vol. 13, Oxford, Elsevier, 578-579.

Suppes Patrick, Smith Robert & Léveillé Madeleine (1973), The French Syntax of a Child's Noun Phrases, *Archives de Psychologie 42*, 207-269.

Thomas Alain (1986), *La variation phonétique : cas du franco-ontarien,* Montréal, Didier.

Valdman Albert & Rottet Kevin J. (2010), *Dictionary of Louisiana French, as spoken in Cajun, Creole, American Indian Communities,* Jackson, University Press of Mississippi.

Walker Douglas C. (1995), Patterns of analogy in the Canadian French verb system, *Journal of French Language Studies 5*, 85-107.

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 235-258

La nécessité de la perception d'objets concrets dans la construction du signe chez le bébé : quelques réflexions

Christian SURCOUF
Université de Lausanne

Si à la suite de Saussure (1916/1994, 99), on envisage le signe comme l'association d'un signifié et d'un signifiant, en quoi, durant l'acquisition, la perception d'objets concrets par les cinq sens (vision, audition, toucher, olfaction, gout) permettrait-elle la mise en place de l'une des treize fonctions essentielles de la langue répertoriées par Hockett (1960, 90), soit en l'occurrence, la possibilité d'utiliser un signe pour renvoyer à un référent absent? Dans cet article, seront proposées quelques pistes de réflexion mettant l'accent sur l'importance du contraste présence-absence, et le rôle probablement fondamental que joue à cet égard l'objet concret dans la construction du signe, entendu dans son sens saussurien.

> *« How does an insubstantial word like "apple" lead you to think of a real thing–an object of a certain size that is red, round, sweet, and has a shiny, thin-peeled skin? How could a plain acoustic sound produce such complex states of mind, involving all those qualities of color, substance, taste, and shape? » (Minsky 1988, 198).*

INTRODUCTION

Dans sa réflexion critique sur *La nature du signe*, Benveniste (1966, 52) considère que « ce qui est arbitraire, c'est que tel signe, et non

tel autre, soit appliqué à tel élément de la réalité, et non à tel autre », qualifiant alors « de problème métaphysique … l'accord entre l'esprit et le monde, problème que le linguiste … fera mieux pour l'instant de délaisser ». Si un tel positionnement parait possible d'un point de vue épistémologique lorsqu'on envisage la langue uniquement dans son usage par des locuteurs matures, qu'en serait-il de l'acquisition? Pour le bébé, la relation entre la réalité (« le monde ») qu'il perçoit et assimile mentalement (« l'esprit ») et la langue qu'il entend parler autour de lui n'est-elle pas au centre même de l'acquisition? Sa capacité à dénommer ne s'ancre-t-elle pas justement dans cette relation entre réalité environnante et langue? Ne doit-on pas, à l'instar de Kleiber (2001), reconnaitre comme « incontournable » que :

> la dénomination doit être envisagée comme une relation entre une expression linguistique X et un ou des éléments ou choses de la réalité x … L'association dénominative entre X et x a en effet pour résultat l'acquisition d'une compétence référentielle, à savoir la capacité d'utiliser X pour x. D'où la nécessité, quelle que soit l'expression X, d'un apprentissage qui, une fois effectué, permet ensuite de désigner x à l'aide de X, sans que l'on ait besoin de justifier le lien référentiel (Kleiber 2001, 23 & 25).

Et même si avec Chandler (2007, 61), on admet que « language depends on categorization, but as soon as we group instances into classes (tokens into types), we lose any one-to-one correspondence of word and thing (if by 'things' we mean specific objects) », il n'en reste pas moins que, en dehors d'une hypothèse innéiste radicale (qui ne semble être soutenue par personne, mais voir les réflexions de Chomsky 2000, 64-66), il parait difficile de concevoir que le bébé puisse accéder à la construction du sens sans s'étayer sur sa propre expérience de la réalité. En somme, si l'on prend la perception comme point de départ de l'appréhension du monde, et que l'on considère les cinq sens élémentaires – la vision, l'audition, le toucher, l'olfaction et le gout –, comment pourrait émerger le signe envisagé après Saussure (1916/1994, 99) comme l'association d'un signifiant et d'un signifié, et plus particulièrement, comment un tel signe finirait par autoriser le renvoi à l'absence, soit « la capacité

d'utiliser X pour x » (Kleiber 2001, 25) même en l'absence de x? Dans cet article, nous proposerons une première réflexion théorique susceptible d'offrir des éléments de réponse à cette question délicate.

LA LANGUE : UNE NOMENCLATURE?

Dans le *Cours de linguistique générale*, Saussure (1916/1994, 98) définit « le signe linguistique » comme « uni[ssan]t non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique ». En ce sens, il critique l'idée selon laquelle « pour certaines personnes la langue, ramenée à son principe essentiel, est une nomenclature, c'est-à-dire une liste de termes correspondant à autant de choses » (Saussure 1916/1994, 97). Apparait alors l'illustration suivante, censée représenter cette idée de « nomenclature » :

Figure 1 : La nomenclature critiquée par Saussure (1916/1994, 97).

Remarquons que le sens de la lecture de cette représentation impose d'envisager comme première « la chose », et secondaire « le terme ». Ce qu'explicite effectivement Saussure :

> Cette conception est critiquable à bien des égards. Elle suppose des idées toutes faites préexistant aux mots … ; elle ne nous dit pas si le nom est de nature vocale ou psychique, car *arbor* peut être considéré sous l'un ou l'autre aspect; enfin elle laisse supposer que le lien qui unit

> un nom à une chose est une opération toute simple, ce qui est bien loin d'être vrai (Saussure 1916/1994, 97)[1].

Les manuscrits de Saussure détaillent davantage la critique reformulée par les éditeurs du *Cours de linguistique générale*. En premier lieu, leur auteur objecte que « le fond du langage n'est pas constitué par des noms » :

> C'est un accident quand le signe linguistique se trouve correspondre à un objet défini pour les sens comme un *cheval*, le *feu*, le *soleil*, plutôt qu'à une idée comme ἔθηχ « il posa ». Quelle que soit l'importance de ce cas, il n'y a aucune raison évidente, bien au contraire, de le prendre comme type du langage. Sans doute ce n'est, dans un certain sens, de la part de qui l'entend ainsi, qu'une faute sur l'exemple (Saussure 2002, 230).

C'est en somme cette « faute sur l'exemple » qui conduirait à une conception erronée de la langue, envisagée comme « une nomenclature d'objets. D'objets d'abord donnés. *D'abord* l'objet, puis le signe » (Saussure 2002, 230), à la manière suivante :

$$\text{Objets} \left\{ \begin{array}{l} *\text{—}a \\ *\text{—}b \\ *\text{—}c \end{array} \right\} \text{Noms}$$

Saussure (2002, 230) défend au contraire un système d'oppositions où « la vraie figuration est : *a* – *b* – *c*, hors de toute connaissance d'un rapport effectif comme *–*a*, fondé sur un objet » (voir la notion de « valeur » dans le *Cours*, Saussure 1916/1994, 155s). Toutefois, pour le bébé, serait-ce vraiment « un accident quand le signe linguistique se trouve correspondre à un objet défini **pour les sens** comme un *cheval*, le *feu*, le *soleil* » (nous soulignons en gras) (Saussure 2002, 230)? Probablement pas. Pour lui, de tels objets ne s'imposeraient-ils pas conceptuellement en tant que catégorie avant

---

[1] Les notes de cours de Constantin (2005, 220) évoquent à ce propos « une méthode enfantine ».

de recevoir (éventuellement) une dénomination?[2] En définitive, lors des premiers pas dans l'acquisition, l'ordre « *D'abord* l'objet, puis le signe » critiqué par Saussure (2002, 230) ne serait-il pas la règle? Et quel rôle joueraient alors les sens si l'on admet avec Harnad (2005, 21) que : « The things in the world come in contact with our sensory surfaces and we interact with them based on what that sensori-motor contact "affords" »? Et qu'en est-il plus particulièrement du rôle de l'objet concret dans l'acquisition?

L'IMPORTANCE DES OBJETS CONCRETS[3]

Si l'objet concret occupe une place privilégiée dans la catégorisation, sa contrepartie langagière, c'est-à-dire le substantif[4], joue également un rôle important lors de l'acquisition[5] :

> les noms sont acquis précocement en raison de leur simplicité notionnelle et cognitive, parce que, contrairement aux verbes et aux autres termes relationnels, ils réfèrent généralement à des entités perceptives distinctes, d'une grande cohésion interne et hautement individualisées – des personnes, des objets concrets –, qui formeraient ainsi le marche-pied logique de l'acquisition lexicale. (Bassano 2005, 69)

Gentner & Boroditsky (2001) proposent ainsi l'échelle suivante, où les entités de gauche s'avèreraient plus faciles à acquérir pour le bébé que celles de droite (voir également le « continuum SICI » –

---

2 À ce propos voir notamment Clark (2006, 582); Merriman, Schuster & Hager (1991); Mervis (1987, 226); Quinn (2002, 69).

3 L'*objet* défini par le *Petit Robert* (2009) comme « Toute chose (y compris les êtres animés) qui affecte les sens » correspond à ce que nous appelons ici *objet concret*.

4 On pourrait objecter que tant que le bébé est au stade des énoncés à un mot, la catégorie grammaticale est indécidable (voir Nelson & Kessler Shaw 2002, 38).

5 Voir également Bloom (2000, 90); Boysson-Bardies (1996, 211); Dale & Goodman (2005, 71); Nelson & Kessler Shaw (2002, 37), et pour des réflexions critiques, voir Kail (2012, 35s) et Nelson (2007, 131s).

shape, individuation, concreteness, imageability – proposé par Maguire, Hirsh-Pasek & Golinkoff 2006) :

Figure 2 : Division of dominance (Gentner & Boroditsky 2001, 216)[6].

Étant admis que les référents concrets occupent une place privilégiée dans l'acquisition, quel serait l'enjeu de leur perception par le bébé dans la construction du signe sachant que la perception permet la « [prise de] connaissance des évènements de notre environnement par le biais de nos systèmes perceptifs », et « en tant que résultat … renvoie à la “représentation”, c'est-à-dire à l'image, la prise de conscience que l'on a d'une chose, d'un évènement » (Luyat 2014, 11-12)?

LA PERCEPTION DE L'OBJET CONCRET ET LA CONSTRUCTION DU SIGNE

Une première schématisation de la construction du signe

Imaginons la situation de la figure 3, où un bébé tient dans sa main une poire (le référent) qu'il a commencé à manger. Son appareil perceptif se voit sollicité dans ses dimensions visuelle, tactile, olfactive et gustative, lui permettant de se construire le « percept »[7] de l'objet-poire spécifique de cet instant *t*. Répétée, une telle expérience perceptive engendrerait la mise en mémoire d'une représentation mentale abstraite de l'objet-poire, sous forme de catégorie,

---

6 Kail (2012, 33) propose quant à elle le « schéma supposé universel : routines → référence → prédication → grammaire ».

7 « Perception may involve conscious awareness of objects and events; this awareness is termed a *percept* » (Blake & Sekuler 2006, 578).

fondement du concept[8] ou « signifié » dans la terminologie saussurienne. Par ailleurs, au cours de son développement langagier, le bébé aura l'occasion d'entendre et de repérer en contexte le segment [pwaʁ] (voir par ex. Clark 2009, 57s; Kail 2012, 24-27), et finira par l'associer mentalement sous la forme du signifiant /pwaʁ/ à cette catégorie d'objets, aboutissant alors à la constitution d'un signe :

Figure 3 : Schématisation de la construction possible d'un signe par le biais de la perception[9].

En définitive, la figure 3 explicite le rôle joué par la perception dans le processus d'acquisition des mots décrit par Bertoncini & Nazzi (2004), qui requerrait :

---

8 « The mental representation that encapsulates the commonalities and structure that exist among items within categories is generally referred to as a *concept* » (Oakes & Rakison 2003, 3-4). Et dans la lignée de notre développement : « Le concept de l'objet est donc l'image mentale – ou souvenir – d'un objet perceptivement absent » (Rochat 2006, 127).

9 Cette schématisation ne suggère aucunement que le bébé accèderait de la sorte de manière définitive au sens du mot, en effet : « the situation in which a new word's referent is first identified represents not the end but the *beginning* of the acquisition process » (Ambridge & Lieven 2011, 101).

> au moins les trois capacités suivantes : [1] l'élaboration des représentations de la forme sonore des mots, [2] la construction des représentations abstraites des objets et évènements dans le monde et [3] l'appariement entre les formes sonores acquises et les concepts formés (Bertoncini & Nazzi 2004, 406, nous numérotons).

D'un point de vue saussurien, [1] constitue le signifiant (« image acoustique »), [2] le signifié (« concept »), et [3] l'étape consistant à apparier ces deux éléments et comprendre qu'ils « sont intimement unis et s'appellent l'un l'autre » (Saussure 1916/1994, 99). Si la mise en place de cet appariement s'avère nécessaire au fonctionnement de la langue, elle n'est cependant pas suffisante. Le bébé doit également comprendre qu'en recourant au signe, il peut renvoyer à des entités absentes, ce que Hockett (1960, 90) nomme « displacement », et considère comme l'une des treize caractéristiques fondamentales du langage, définie comme la capacité « to talk about things that are remote in space or time (or both) ».

L'importance du contraste présence/absence dans la compréhension du fonctionnement du signe

Réfléchissons un instant à la signification du terme *absence* et à sa portée dans l'acquisition. L'absence se voit naturellement définie par la négative comme le « fait de n'être pas présent » (*Larousse pratique* 2003). À un instant *t* donné, la non-présence n'est en effet envisageable qu'à partir du moment où la mémoire conserve un souvenir d'un objet concret perçu antérieurement par le système sensoriel (voir Lavelle 1945, 169s). En ce sens, les objets concrets de l'environnement du bébé (*biberon*, *doudou*, *maman*, etc.) – dont les études relèvent l'importance dans l'acquisition des premiers mots – joueraient un rôle fondamental dans la compréhension du fonctionnement du signe, caractérisé par sa capacité à renvoyer notamment à des référents absents. À l'inverse, les mots évoquant des abstractions (*mignon*, *vieux, prétention*, *envisager*, etc.[10] et à fortiori les entités grammaticales telles que *de*, *par*, *ou*, *que*, *lequel*, etc.) ne se

[10] Voir Tribushinina dans ce volume.

conforment pas à ce fonctionnement, puisqu'ils n'ont pas de référent tangible perceptible par les sens, par rapport auquel se définirait par la négative une *absence*. En d'autres termes, d'un point de vue perceptif, la notion d'absence – fondamentale dans la compréhension du fonctionnement du signe – ne peut exister qu'en vertu d'une présence concrète, qui lui est antérieure.

Si l'absence se définit par la négative à partir de la présence, alors il semblerait logique de considérer qu'il s'agit là d'une opposition binaire catégorique. Mais est-ce aussi simple? Comme l'écrit Lavelle (1945, 173) : « nous disons qu'un objet est absent quand il est assez éloigné de nous dans l'espace pour n'exercer aucune action perceptible sur notre corps : il n'est plus alors pour nous qu'une image ». L'éloignement mentionné par Lavelle dépend cependant de la situation, de l'objet, et des sens qu'il sollicite. En théorie, il suffit que l'un des sens soit stimulé par l'objet pour que l'individu en ressente la présence. À l'inverse, dans l'absolu, l'absence ne peut être ressentie qu'à partir du moment où l'objet ne parvient à stimuler aucun des sens. Une forme de variation existerait néanmoins en fonction du nombre de sens, de leur importance, et de la nature de l'objet. Essayons de dresser un panorama des configurations possibles.

LA PRISE EN COMPTE DES CINQ SENS

Les combinaisons possibles de stimulation des cinq sens

Seules les cinq modalités sensorielles essentielles de l'être humain sont ici prises en compte : la vision, l'audition, le toucher, le gout et l'odorat[11]. Pour chacun de ces cinq sens, il existe deux possibilités : *stimulé* (1), ou *non-stimulé* (0), ce qui débouche sur 2^5, soit 32 combinaisons théoriques, présentées dans le tableau 1, où seule la 32e correspond à l'absence véritable de l'objet (i.e. aucun sens n'est

[11] Giraud, Pradere, Chevalet & Soubaya (2010, 398) rappellent qu'« il en existe de nombreuses autres », mentionnant la sensibilité à la douleur, la température, l'accélération angulaire et linéaire, etc.

stimulé), les autres exprimant diverses variétés de présence. La question serait alors de déterminer lesquelles de ces configurations renvoyant à une présence sont a) effectivement possibles, b) favorables à l'émergence de la conceptualisation d'une sorte d'absence pour le bébé, susceptible de l'aider à comprendre la capacité du signe à renvoyer à un objet absent.

	v(ision)	a(udition)	o(dorat)	t(oucher)	g(out)
(1)	1	1	1	1	1
(2)	1	1	1	1	0
(3)	1	1	1	0	1
(4)	1	1	1	0	0
(5)	1	1	0	1	1
(6)	1	1	0	1	0
(7)	1	1	0	0	1
(8)	1	1	0	0	0
(9)	1	0	1	1	1
(10)	1	0	1	1	0
(11)	1	0	1	0	1
(12)	1	0	1	0	0
(13)	1	0	0	1	1
(14)	1	0	0	1	0
(15)	1	0	0	0	1
(16)	1	0	0	0	0
(17)	0	1	1	1	1
(18)	0	1	1	1	0
(19)	0	1	1	0	1
(20)	0	1	1	0	0
(21)	0	1	0	1	1
(22)	0	1	0	1	0
(23)	0	1	0	0	1
(24)	0	1	0	0	0
(25)	0	0	1	1	1
(26)	0	0	1	1	0
(27)	0	0	1	0	1
(28)	0	0	1	0	0
(29)	0	0	0	1	1
(30)	0	0	0	1	0
(31)	0	0	0	0	1
(32)	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**

Tableau 1 : Les 32 configurations théoriques de stimulation des sens manifestant la présence ou non d'un objet.

Plusieurs configurations théoriques du tableau 1 sont invalides. Étant donné l'impossibilité de gouter sans contact tactile avec

l'objet, on peut éliminer les huit configurations 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27 et 31. Par ailleurs, en raison de la disposition anatomique du nez et de la bouche, tout objet ou aliment stimulant le gout sollicite conjointement l'odorat (Goldstein 2010, 461), ce qui permet d'exclure 5, 13, 21 et 29. Il reste alors 19 configurations permettant de ressentir la présence.

	v	**a**	**o**	**t**	**g**
(1)	1	1	1	1	1
(2)	1	1	1	1	0
(4)	1	1	1	0	0
(6)	1	1	0	1	0
(8)	1	1	0	0	0
(9)	1	0	1	1	1
(10)	1	0	1	1	0
(12)	1	0	1	0	0
(14)	1	0	0	1	0
(16)	1	0	0	0	0
(17)	0	1	1	1	1
(18)	0	1	1	1	0
(20)	0	1	1	0	0
(22)	0	1	0	1	0
(24)	0	1	0	0	0
(25)	0	0	1	1	1
(26)	0	0	1	1	0
(28)	0	0	1	0	0
(30)	0	0	0	1	0

Tableau 2 : Les 19 configurations de stimulation des sens manifestant la présence ou non d'un objet.

Faute de place pour analyser minutieusement chacune de ces 19 configurations, nous évoquerons succinctement quelques-uns des traits importants susceptibles de favoriser chez le bébé l'émergence de la compréhension du fonctionnement du signe, c'est-à-dire sa capacité à renvoyer à un objet absent.

Remarquons en premier lieu que les objets répondant à la configuration 1, où tous les sens seraient sollicités, s'avèrent relativement rares[12]. Quoique fondamentaux pour la fonction alimentaire, les deux sens chimiques que sont l'odorat et le gout occupent une

[12] De manière particulièrement intéressante, la mère qui allaite son enfant est conforme à cette configuration.

moindre importance dans l'appréhension du monde en général. En effet, une multitude d'objets ne peuvent être ni sentis, ni goutés, et, nombre d'entre eux sont intrinsèquement silencieux[13].

Les variétés de présence et… d'absence

Si cette présentation théorique nivèle le degré d'importance des modalités sensorielles les unes par rapport aux autres, elle met néanmoins en évidence la diversité des configurations, et la manière dont la non-stimulation d'un sens pourra, en fonction de son importance, engendrer une perception embryonnaire d'une « sorte d'absence ». Pourquoi « *sorte* d'absence »? Dans l'absolu, seule la configuration 32 représente l'absence, cependant, en raison de la primauté de la vision[14] dans la perception des objets concrets, l'absence de stimulus visuel tendrait à établir une « sorte d'absence », alors même que d'autres sens – l'audition et/ou l'odorat – sont stimulés. Qu'entendons-nous par là?

À titre d'illustration, imaginons que le bébé ait à plusieurs reprises vu des chats (v(ision)=1) en train de miauler (a(udition)=1), correspondant à la configuration 8, qu'il conserve en mémoire[15] :

	v	**a**	**o**	**t**	**g**
(8)	1	1	0	0	0

Le bébé pourra se retrouver plus tard dans des configurations comme les suivantes :

---

13 Ce qui n'exclut pas qu'ils émettent un bruit lorsqu'on les manipule, jette à terre, etc.

14 « Vision is our dominant sense: Some 70% of all the sensory receptors in the body are in the eyes ». (Marieb & Hoehn 2016, 569) (voir également Lajoie & Delorme 2003, 84).

15 Rappelons que : « Intermodal perception develops rapidly across infancy. Even very young infants are sensitive to amodal information, allowing them to perceive unitary multimodal events by linking sights and sounds of speech, emotional expressions, and objects, as well as information across visual and tactile, olfactory, and proprioceptive stimulation » (Bahrick & Hollich 2008, 164).

	v	a	o	t	g
(16)	1	0	0	0	0

	v	a	o	t	g
(24)	0	1	0	0	0

Or, si, dans l'absolu, ces deux configurations constituent bel et bien une présence en raison de la stimulation d'au moins un des sens, le stimulus visuel en 16 impose d'emblée la sensation de présence du chat, alors qu'en 24, une « sorte d'absence » sera ressentie par le fait même que le bébé *entend* le chat mais ***ne*** le *voit* ***pas***[16]. Ici, l'association d'un signifiant tel que /ʃa/ à la configuration 24, permettrait déjà au bébé de concevoir le signe comme susceptible de renvoyer à une « sorte d'absence », prémices de l'absence véritable de la configuration 32. En définitive, réordonnées et hiérarchisées en fonction de l'importance de chaque sens, les configurations du tableau 2 représenteraient une sorte de gradation dans l'absence, allant d'une présence ressentie par les cinq sens en 1 à une absence totale ne stimulant aucun des sens en 32.

LA CONSTRUCTION DU SIGNE

Procédons à une première synthèse du rôle joué par l'objet concret. Au cours de sa vie, le bébé perçoit des chats, qui stimulent un ou plusieurs de ses sens. Ces percepts laissent une empreinte mémorielle à l'origine d'une « coquille conceptuelle » (le signifié), à laquelle viendra s'apparier le signifiant /ʃa/, construisant ainsi un signe qu'il pourra désormais à la fois comprendre et utiliser en *présence* de chats[17]. L'étape suivante s'avère cruciale. En tant qu'objet concret, tout chat disparaitra à un moment donné du champ perceptuel du bébé, mais le signifiant /ʃa/ pourra toutefois continuer d'être utilisé en l'*absence* de chats pour renvoyer au(x) chat(s). C'est ce contraste présence/absence d'un objet concret déjà libellé à l'aide

---

16 Remarquons que *présent* provient du « latin *praesens*, *-entis*, participe présent de *praeesse*, de *prae* “avant, devant” et de *esse*, littéralement “être en avant, être à la tête de” … *Praesens* qualifie la personne ou la chose qui est là » (Rey, Tomi, Hordé & Tanet 2006).

17 Voir à cet égard les réflexions de Cavell (1979, 171-173).

d'un signifiant qui permettrait au bébé de comprendre la capacité du signe à évoquer l'absence.

L'importance des entités sonores dans le cheminement vers la construction du signe

Il est intéressant de remarquer que les listes des premiers mots compilées par les chercheurs en acquisition comprennent toujours des animaux et des onomatopées renvoyant à des animaux : « Dans tous les vocabulaires une grande importance est accordée aux animaux, “à ce que dit l'animal” : le son qu'il produit sert souvent à le désigner. Le chien est un “wouah wouah”, le canard, un “coin-coin” » (Boysson-Bardies 1996, 209). En quoi les entités sonores – et plus particulièrement les animaux (y compris l'humain) – seraient-elles intéressantes? Prenons le cas de la configuration 8, où le bébé perçoit visuellement un chien (v=1) et l'entend aboyer (a=1). Ce son étant dans une certaine mesure imitable par l'enfant[18], il peut alors le re-produire verbalement, par exemple sous la forme [wawa].

	v	**a**	**o**	**t**	**g**
(8)	1	1	0	0	0

Cette association de [wawa] au percept engendrerait la configuration suivante, où une dimension verbale (en « langue ») – certes encore embryonnaire – est ajoutée, et conservée plus tard en mémoire :

[18] Remarquons qu'en dépit des distorsions dans l'imitation, il y a « congruence modale » entre le stimulus « vocal » produit par le chien et la reproduction qu'en fait tout humain à l'aide de son appareil phonatoire. En ce sens, la dimension sonore des objets revêt un caractère particulièrement intéressant. Si la dimension iconique du percept visuel peut être en partie reproduite à l'aide des mains et du corps (comme dans la langue des signes), les autres sens sont irreproductibles : l'humain n'est pas en mesure de sécréter un gout qu'il transmettrait à autrui comme information sur un gout, et il en est de même pour les odeurs et les sensations tactiles.

(8)	v	a	o	t	g
perception	1	1	0	0	0
langue		**1**			

Il faut cependant que le bébé prenne conscience de la dimension iconique[19] de cette imitation par exemple en se rendant compte qu'il peut attirer l'attention d'autrui sur le chien en articulant [wawa][20], comme dans la configuration 16 (ou alternativement qu'autrui en vienne lui-même à utiliser [wawa] pour renvoyer au chien en dépit du fait que celui-ci *n'*aboie *pas*). Nous aurions ici une étape de dénomination véritable, facilitée par la dimension iconique de l'onomatopée (voir Bernicot & Bert-Erboul 2014, 63), qui, non seulement sera comprise par les locuteurs matures, mais pourra également être adoptée par eux (voir Fernald & Morikawa 1993).

(8)	v	a	o	t	g
perception	1	0	0	0	0
langue		**1**			

L'élaboration d'un signe rudimentaire sur la base d'un signifiant à dimension iconique pourrait constituer la porte d'entrée vers l'apprentissage, qui requerra la mise en relation arbitraire des signifiants avec leur signifié :

> Sur l'échelle naturel-conventionnel, les icônes apparaissent comme les signes les plus naturels, i.e. les moins conventionnels : ils représentent

---

19 Rappelons avec Eco (1970, 21) la relation fondamentale qu'entretient l'icône avec la *perception* de l'objet auquel il renvoie : « Si le signe [iconique] a des propriétés communes avec quelque chose, il les a non avec l'objet, mais avec le modèle perceptif de l'objet ».

20 Le recours à cette stratégie s'avère probablement d'autant plus efficace que, comme le rapporte l'étude de Lass, Eastham, Wright, Hinzman, Mills & Hefferin (1983, 997) « listeners can accurately identify various human-imitated animal sounds; the percentage of listeners' correct identification for all animals investigated was 93.2%, and the range of accuracy varied from 84.2% (for pigs) to 98.4% (for dogs) » et que, étrangement, « in general, listeners' accuracy was greater in judging human-imitated than real animal sounds ».

> le seul moyen de communiquer directement une idée. … Cette constitution des symboles basée sur des icônes … trouve une illustration … dans l'acquisition du langage : le langage enfantin est connu pour être plus iconique, et l'apprentissage est en partie l'apprentissage du processus symbolique (Kilani-Schoch 1988, 95).

PROPOSITION D'UN SCÉNARIO DE L'ÉMERGENCE DU SIGNE

Pour conclure ce développement déjà schématique, aventurons-nous à proposer un scénario possible de la construction d'un signe.

Dans l'ici-maintenant, le bébé perçoit un objet concret à l'aide de ses sens. Il se construit alors un percept uni- ou multisensoriel de cet objet (selon l'objet et la situation) :

En ❷, en l'absence du référent, le bébé conserve un souvenir du percept de ❶, base future de la catégorisation en ❸ :

En ❸, dans l'ici-maintenant, le bébé est de nouveau confronté à l'objet ou à des objets perçus comme similaires en fonction du souvenir de ❷. Un processus de catégorisation se met en place, débouchant sur l'établissement d'un concept (=catégorie). Ce concept/signifié est personnel et ne correspond pas nécessairement à celui d'un individu mature :

En ❹, le bébé conserve en mémoire le concept/signifié de la catégorie mise en place en ❸, même en l'absence de tout objet

concret. Ce signifié servira de socle sur lequel se greffera le futur signifiant :

En ❺, dans la situation particulière et langagièrement restreinte des termes de parenté et des prénoms (investis affectivement), le bébé utilise un « proto-signifiant » personnel tel que [mama], qui fait office de vocatif et s'associe à un signifié personnel portant sur un être unique. Ce « proto-signifiant » ne peut pas *désigner* la mère à proprement parler, mais sert à l'*interpeler*. Ces « proto-signes » renvoient à des entités uniques, fonctionnent comme vocatifs et ne constituent pas de véritables signes dans la mesure où, à ce stade, ils ne peuvent pas servir à évoquer un référent absent[21] :

En ❻, dans l'ici-maintenant, le bébé perçoit un référent sonore (par ex. un chien) pour lequel il possède déjà un signifié mis en place en ❹ (renvoyant à une catégorie à l'extension encore personnelle), auquel il associe un signifiant personnel iconique (par ex. [wawa]), compris et éventuellement reproduit par l'entourage. Cette association est fondamentale pour le passage à ❼ :

En ❼, le bébé conserve en mémoire le signe iconique construit en ❻, et s'avère désormais capable d'utiliser le signifiant (même personnel) pour évoquer un référent absent (même si son signifié

---

21 Ce que permettra le mot « maman » plus tard dans le développement langagier de l'enfant : « maman, elle est où? ».

n'est pas encore en adéquation avec celui d'un locuteur mature[22]). La relation entre le signifiant et le signifié est de nature iconique :

En ❽, une fois assimilé en ❼ que le signifiant peut servir à évoquer un référent concret absent, le bébé comprend progressivement le fait que la relation entre le signifiant et le signifié n'est pas nécessairement iconique mais arbitraire dans la majorité des cas (voir Kilani-Schoch 1988, 95) :

L'étape ❾ reprend le passage de ❻ à ❼ avec la dimension supplémentaire consistant à pouvoir utiliser un signifiant non-iconique pour renvoyer à un référent absent. La maturation progressive du signe et de son usage permettra au bébé de le stabiliser en un sens partagé par la communauté langagière :

L'étape ❿, la dernière, prolonge ❽ et ❾, en ajoutant une difficulté supplémentaire, consistant pour le bébé à saisir qu'un signe peut également renvoyer à quelque chose de non-concret, c'est-à-dire quelque chose qui n'existe pas pour les sens, et qui de ce fait ne peut jamais être la disparition d'une présence :

22 À cet égard, voir déjà les réflexions de Taine (1876, 8).

CONCLUSION

Les propositions esquissées dans cet article restent théoriques et, faute d'espace, extrêmement schématiques. Il aurait notamment fallu analyser chacune des configurations pour en évaluer l'importance à l'aune des recherches en acquisition. Nombreux sont les points demandant des éclaircissements. À quel âge les processus ❶ à ❿ – s'ils sont avérés – surviendraient-ils? Comment établir la hiérarchisation des sens en fonction des objets? Comment ce modèle peut-il raisonnablement concilier la tension entre multimodalité sensorielle et perception unitaire de l'objet? Quel rôle jouerait l'affect? etc.

Aussi schématiques soient-elles, ces propositions offrent des pistes de réflexion sur l'importance du contraste présence-absence dans l'acquisition, et le rôle probablement fondamental que joue l'objet concret à cet égard, quel qu'il soit :

> … Et voyageant ainsi qu'on fait en rêve, elle arrive au milieu d'une peuplade de Nègres.
>
> Et là, suivant la coutume qui s'attache aux fils de roi, l'enfant royal est nourri par la mère et par une nourrice. Mais à la nourrice on ne laisse qu'un sein. L'autre est sectionné et la poitrine est plate comme celle d'un homme (sauf le nœud de la cicatrice).
>
> La voyageuse, voyant cela s'étonne.
>
> Alors le roi : « Vous avez bien remarqué comme tout le monde, n'est-ce pas, que quand l'enfant tète, l'autre mamelle, il la touche constamment et la caresse. C'est ainsi que ça va le mieux.
>
> « Or à la nourrice nous en coupons une pour que l'enfant apprenne plus vite à parler. En effet, ce sein absent l'intrigue tellement qu'il n'a de cesse qu'il n'ait pu composer un mot et interroger là-dessus son entourage.
>
> « Et le premier mot qui vient, c'est toujours : “abricot”. » (Rêve de Moore, Michaux 1998, 570).

RÉFÉRENCES

Ambridge Ben & Lieven Elena V. M. (2011), *Child language acquisition : contrasting theoretical approaches*, Cambridge, Cambridge University Press, 448 p.

Bahrick Lorraine E. & Hollich George (2008), Intermodal Perception, in *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, Haith Marshall M. & Benson Janette B. (éd.), Oxford, Academic Press, 164-176.

Bassano Dominique (2005), Production naturelle précoce et acquisition du langage. L'exemple du développement des noms, *Lidil 31*, 61-84.

Benveniste Émile (1966), *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, Gallimard, 356 p.

Bernicot Josie & Bert-Erboul Alain (2014), *L'acquisition du langage par l'enfant*, Paris, In Press, 164 p.

Bertoncini Josiane & Nazzi Thierry (2004), Développement précoce de la perception de la parole, in *Le développement du nourrisson : du cerveau en milieu social et du fœtus au jeune enfant*, Lécuyer Roger (éd.), Paris, Dunod, 387-424.

Blake Randolph & Sekuler Robert (2006), *Perception*, New York, McGraw-Hill, 652 p.

Bloom Paul (2000), *How children learn the meanings of words*, Cambridge, MIT Press, 300 p.

Boysson-Bardies (de) Bénédicte (1996), *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance jusqu'à deux ans*, Paris, Odile Jacob, 289 p.

Cavell Stanley (1979), *The Claim of Reason. Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy*, Oxford, Oxford University Press, 511 p.

Chandler Daniel (2007), *Semiotics. The Basics*, New York, Routledge, 307 p.

Chomsky Noam (2000), *New horizons in the study of language and mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 230 p.

Clark Eve V. (2006), Meaning : Development, in *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Brown Keith (éd.), Oxford, Elsevier, 577-583.

Clark Eve V. (2009), *First language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 490 p.

Constantin Émile (2005), Linguistique générale (Cours de Mr le Professeur de Saussure) Semestre d'hiver 1910-1911, *Cahiers Ferdinand de Saussure 58*, 82-290.

Dale Philip S. & Goodman Judith C. (2005), Commonality and Individual. Differences in Vocabulary Growth, in *Beyond Nature-Nurture. Essays in Honor of Elizabeth Bates*, Tomasello Michael & Slobin Dan I. (éd.), Mahwah, Lawrence Erlbaum, 41-78.

Eco Umberto (1970), Sémiologie des messages visuels, *Communications 15 – L'analyse des images*, 11-51.

Fernald Anne & Morikawa Hiromi (1993), Common themes and cultural variations in Japanese and American mothers' speech to infants, *Child Development 64-3*, 637-656.

Gentner Dedre & Boroditsky Lera (2001), Individuation, relativity, and early word learning, in *Language acquisition and conceptual development*, Bowerman Melissa & Levinson Stephen C. (éd.), Cambridge, Cambridge University Press, 215-256.

Giraud Nathalie, Pradere Fabienne, Chevalet Patrick & Soubaya Thierry (2010), *Biologie. Licence. Tout le cours en fiches*, Paris, Dunod, 696 p.

Goldstein E. Bruce (éd.) (2010), *Encyclopedia of Perception*, London, Sage, 1180 p.

Harnad Stevan (2005), To Cognize is to Categorize : Cognition is Categorization, in *Handbook of categorization in cognitive science*, Cohen Henri & Lefebvre Claire (éd.), Amsterdam/Oxford, Elsevier, 19-43.

Hockett Charles F. (1960), *The origin of speech*, Scientific American 203-3, 88-96.

Kail Michèle (2012), *L'acquisition du langage*, Que sais-je? (3939), Paris, Presses Universitaires de France, 127 p.

Kilani-Schoch Marianne (1988), *Introduction à la morphologie naturelle*, Berne, Peter Lang, 252 p.

Kleiber Georges (2001), Remarques sur la dénomination, *Cahiers de Praxématique 36*, 21-44.

Lajoie Jacques & Delorme André (2003), Les fonctions et les processus visuels, in Delorme André & Flückiger Michelangelo (éd.), *Perception et réalité. Une introduction à la psychologie des perceptions*, Bruxelles, De Boeck, 71-103.

Lambrechts Chantal (éd.) (2003), *Larousse pratique. Dictionnaire du français au quotidien*, Paris, Larousse, 1650 p.

Lass Norman J., Eastham Sandra K., Wright Tammie L., Hinzman Audrey R., Mills Karen J. & Hefferin Amy L. (1983), Listeners' identification of human-imitated animal sounds, *Perceptual and motor skills 57-3*, 995-998.

Lavelle Louis (1945), *Du temps et de l'éternité*, Paris, Aubier, 446 p.

Luyat Marion (2014), *La Perception*, Paris, Dunod, 128 p.

Maguire Mandy J., Hirsh-Pasek Kathy & Golinkoff Roberta Michnick (2006), A Unified Theory of Word Learning : Putting Verb Acquisition in Context, in *Action meets word : how children learn verbs*, Hirsh-Pasek Kathy & Golinkoff Roberta Michnick (éd.), Oxford/New York, Oxford University Press, 364-391.

Marieb Elaine N. & Hoehn Katja (2016), *Human anatomy & physiology*, Harlow, Pearson, 1261 p.

Merriman William E., Schuster Joneen M. & Hager LaurieBeth (1991), Are names ever mapped onto preexisting categories?, *Journal of Experimental Psychology : General 120-3*, 288-300.

Mervis Carolyn B. (1987), Child-basic object categories and early lexical development, in *Concepts and conceptual development : Ecological and intellectual factors in categorization*, Neisser Ulric (éd.), New York, Cambridge University Press, 201-233.

Michaux Henri (1998), *Œuvres Complètes I*, Paris, Gallimard (Pléiade), 1430 p.

Minsky Marvin (1988), *The society of mind*, Touchstone book, New York, Simon & Schuster, 339 p.

Nelson Katherine & Kessler Shaw Lea (2002), Developing a Socially Shared Symbolic System, in *Language, literacy, and cognitive development : the development and consequences of symbolic communication*, Amsel Eric & Byrnes James P. (éd.), Mahwah, Lawrence Erlbaum, 27-57.

Nelson Katherine (2007), *Young minds in social worlds : experience, meaning, and memory*, Cambridge, Harvard University Press, 315 p.

Oakes Lisa M. & Rakison David H. (2003), Issues in the Early Development of Concepts and Categories. An Introduction, in *Early category and concept development : making sense of the blooming, buzzing confusion*, Rakison David H. & Oakes Lisa M. (éd.), Oxford/New York, Oxford University Press, 3-23.

Quinn Paul C. (2002), Category Representation in Young Infants, *Current Directions in Psychological Science 11-2*, 66-70.

Rey Alain (éd.) (2006), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Robert.

Rochat Philippe (2006), *Le monde des bébés*, Paris, Odile Jacob, 313 p.

Saussure (de) Ferdinand (1916/1994), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 520 p.

Saussure (de) Ferdinand (2002), *Écrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard, (édité par Bouquet Simon & Engler Rudolf), 353 p.

Taine Hippolyte (1876), Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine, *Revue Philosophique de la France et de l'étranger 1*, 5-23.

Tribushinina Elena (2018), Acquisition of adjectives across languages and populations: What's wrong with them?, *Cahiers de l'ILSL 56, 259-275.*

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 259-275

Acquisition of adjectives across languages and populations: What's wrong with them?

Elena TRIBUSHININA
Utrecht University

This article presents a review of recent research on the acquisition of adjectives across languages and different learner groups. It has often been noticed in the literature that adjectives are problematic for different groups of learners (L1, L2, SLI, etc.) and that they are acquired later than nouns and verbs. This review aims to provide explanation of the adjective challenge based on empirical data from a number of recent studies. It is proposed that adjectives are difficult because they are relatively infrequent in the input, often have abstract meanings, depend on the nouns and because their learning involves enhanced attention control and theory of mind[1]*.*

1. INTRODUCTION

I have been privileged to collaborate with Marianne Kilani-Schoch and other participants of the *Pre- and Protomorphology* project on the topic that has intrigued me for years – adjectives in child language. This collaborative endeavour has provided a lot of useful

[1] I would like to thank my colleagues from the Pre- and Protomorphology project for our joint quest for answers concerning adjective acquisition. I am also grateful to the anonymous reviewer for the valuable constructive feedback. This research was partly supported by a Marie Curie International Research Staff Exchange Scheme Fellowship within the 7th European Community Framework Programme (grant number 269173) and by the Netherlands Organization for Scientific Research (NWO) (grant number 275-70-029).

insights into the "adjective mystery". This festschrift appears to be the perfect outlet for a review article that would bring these different insights together, place them in a broader perspective and try to provide some answers based on converging evidence from multiple studies.

So what do I mean by the "adjective mystery"? Adjectives are communicatively important, as they describe properties of people, objects and events. These can be physically perceived properties (e.g. *red, soft*) or more abstract properties such as internal states (e.g. *sad, happy*) and evaluation (e.g. *nice, boring*). This said, there is plenty of evidence that adjectives present a real challenge to different groups of learners. Adjectives appear in child speech (CS) later than nouns and verbs: Children start producing their first words around the age of 12 months, adjectives occasionally occur in CS in the second year of life, but it is not before age 1;8 that children start learning adjectives at high pace (Tribushinina *et al*. 2014). In fast-mapping tasks monolingual children associate nominal forms with a category-based match as early as 14 months of age (Booth & Waxman 2009). However, even 3-year-old toddlers are known to have trouble mapping novel adjectives onto properties (Tribushinina 2017). Adjective agreement is notoriously difficult for L2 learners (Blom, Polišenská & Weerman 2008), simultaneous bilinguals (Rodina & Westergaard 2017), deaf children with cochlear implants (Tribushinina, Gillis & De Maeyer 2013) and children with SLI (Orgassa & Weerman 2008).

What makes adjectives so challenging to language learners? In this review article I try to give some answers to this question based on recent research conducted in our group, primarily drawing on the results of the collaborative *Pre- and Protomorphology* project.

2. Input frequency

Part of the problem seems to be that adjectives are rather infrequent. Longitudinal case studies of children acquiring different languages report that adjective tokens constitute only 2–6% of all word tokens in child-directed speech (CDS) (Tribushinina, Voeikova & Noccetti

2015). Token frequencies of adjectives in CS grow fast between ages 2 and 3 and reach an adult-like level around age 3 (Tribushinina & Gillis 2012). Parents also increase their adjective use as a function of child's age (Tribushinina *et al*. 2014).

Frequencies not only affect the acquisition of the adjective category as a whole, but also influence the development of specific semantic classes. Semantic classes that are relatively frequent in parental speech (e.g. colour and size terms) emerge early in CS, and semantic classes barely used by the parents (e.g. internal state terms) are also barely used by the children. A corpus study reported in Tribushinina (2013b) has shown that the order in which spatial adjectives emerge in the speech of Dutch children is predominantly determined by the frequencies of these adjectives in the input.

The impact of frequency is particularly visible when it comes to children with language processing difficulties. For example, children with SLI have difficulty processing the input, which means that they need more exposures to the target item (e.g. word, morpheme) before they acquire it. Since adjectives are infrequent in the input, it often takes children with SLI much longer to acquire adjective morphology compared to typically developing peers (Marshall & Van der Lely 2007; Tribushinina & Dubinkina 2012).

Adjective morphology is less problematic for children with language disorders acquiring a morphologically rich language (Tribushinina & Dubinkina 2012) than for language-impaired children whose L1 is morphologically scarce (Blom *et al*. 2008; Orgassa & Weerman 2008). One of the reasons is that morphologically rich languages give learners ample evidence of the relevant distinctions. Also, for languages with sparse morphology word order is a more reliable cue, whereas for morphologically rich languages inflectional morphology is more informative (Dressler 2005).

The acquisition of adjective vocabularies is less impaired than the acquisition of inflectional morphology (Tribushinina & Dubinkina 2012); so lexical acquisition appears to be less susceptible to the effects of reduced intake in SLI compared to the acquisition of ad-

jective morphology. Similar findings have been reported for deaf-born children with cochlear implants: The frequencies of adjective tokens are similar in the speech of cochlear-implanted children and normally hearing peers (Herzberg 2010; Tribushinina, Gillis & De Maeyer 2013). The size of adjective vocabularies (lexical diversity) also seems rather unproblematic in this population, at least for patients who were implanted in the first two years of life (Tribushinina, Gillis & De Maeyer 2013); later surgery is associated with significantly reduced exposure and negatively affects the size of adjective lexicons (Le Normand, Ouellet & Cohen 2003). However irrespective of the age of implantation, the acquisition of adjective morphosyntax is significantly delayed in children with cochlear implants, most likely due to low perceptual salience of free and bound morphemes needed to produce full syntactic structures and to realize adjective-noun agreement (Herzberg 2010; Szagun 2000; Tribushinina, Gillis & De Maeyer 2013).

Reduced frequency also makes adjective acquisition problematic for children who have less exposure to the target language. For example, early sequential bilinguals often have a hard time acquiring adjective agreement in the L2, especially in languages such as Dutch where adjective morphology is scarce and non-transparent (Blom *et al*. 2008; Orgassa & Weerman 2008). In the same vein, recent work in our lab shows that simultaneous Dutch-Russian bilinguals growing up in the Netherlands with limited exposure to Russian have smaller adjective vocabularies compared to Russian monolingual peers (with and without SLI). Furthermore, adjective-noun agreement seems to be affected to the same extent by both reduced input (in simultaneous bilingualism) and reduced intake (in SLI), as evidenced by frequent agreement errors in both groups.

3. Selective attention

Imagine a toddler playing with a colourful Lego train. The mother is sitting next to the child and says *What a long train!* If the child does not know the meaning of *long*, how can she succeed in mapping it

onto the relevant property? To begin with, the language learner has to figure out that the novel word refers to a property rather than to an object or action. Initially, children tend to map novel words onto whole objects (Markman 1990). If the child already knows the word *train*, she will have to look further and may hypothesize that *long* refers to a property or to a part of the train. But this is a demanding enterprise because learning new adjectives requires the child to inhibit the whole-object-bias and to attend selectively to a property. Even though children are able to distinguish nouns from adjectives based on syntactic cues by the age of 14 months (Booth & Waxman 2009), they still have trouble ignoring the whole object and focusing specifically on its properties. An experiment reported by Yoshida, Tran, Benitez & Kuwabara (2011) has revealed that 3-year-old monolinguals perform at chance in a task where they have to choose between a category match (noun interpretation) and a property match (adjective interpretation). Selective attention (*i.e.* ability to shift attention from the whole object and selectively attend to its properties) was shown to be a significant predictor of success in adjective learning. Bilinguals are known to have an advantage in inhibitory control (due to massive experience of inhibiting one of their languages) and this cognitive advantage helps them in adjective learning. Unlike monolinguals, bilingual 3-year-olds in Yoshida *et al*. (2011) were able to choose a property match at a rate above chance. It is interesting to notice in this connection that our recent work on adjective production by older bilingual children has presented similar evidence of bilingual advantage in adjective learning: Even though bilinguals' adjective vocabularies are smaller than in monolinguals, they make relatively few semantic errors, such as substituting a specific dimensional adjective (e.g. *long*) by a more general term (e.g. *big*).

To return to the above example, let us assume that our toddler was able to assign a property (rather than an object) interpretation to the novel word *long*. Now, how does she know which of the many properties of the Lego train is referred to? Even if the adjective

denotes a visually perceived property, as is the case with *long*, the child is confronted with the problem of richness of perception (Gleitman 1990). *Long* introduced in the sentence *What a long train* could potentially refer to any property, such as colourfulness, size or attractiveness. Furthermore, as shown by Beekhuizen, Bod & Verhagen (2017), there is often a temporal mismatch between the child focusing on a property and the parent mentioning the corresponding adjective.

So what helps our toddler to discover the meaning of *long*? There is converging evidence from experimental and corpus-based studies that contrast plays a facilitating role in mapping adjectives onto target properties. Research by Waxman and associates has demonstrated that without a visual contrast toddlers can only generalize adjectival meanings *within* categories (*long train* to another long train), but not across categories (*long* from a long train to a long caterpillar). However, when presented with a novel adjective in a contrastive context, 3-year-olds are able to extend the adjective to members of a different category as well (Waxman & Klibanoff 2000). To resume the above example, if the mother of our toddler contrasts the long train with a short train, the child would be likely to map the adjective onto the relevant property and even to extend it to a different basic-level category (e.g. long caterpillar).

Corpus research shows that parents might be sensitive to the facilitating role of contrast relations and often use adjectives in contrastive contexts (e.g. *This train is long and that train is short*) (Murphy & Jones 2008). However, there are large individual differences between parents. For example, the parents of the French-speaking children studied by Kilani-Schoch (2015) barely used semantically related adjectives in the same contexts. In contrast, the parents of the Russian-speaking children studied by Tribushinina (2015) used co-occurring antonyms in almost a third of all adjective tokens. A growth-curve analysis reported in Tribushinina *et al*. (2013) has revealed that these individual differences in CDS are predictive of the speed with which adjectives are acquired by child-

ren. Children of heavy antonym users tend to acquire adjectives faster than children of light antonym users.

Contrast appears to be particularly useful in semantic domains such as colour and size. From a relatively young age children know that they should answer the question *What colour is the train?* with a word such as *red, blue* or *green* (Sandhofer & Smith 2001). But for a very long time they would use colour terms haphazardly or apply a single word to all colours. However, the accuracy of colour term use increases when a child is presented with same-kind objects that only differ on the dimension of colour (Cruse 1977).

Recent eye-tracking experiments in our lab have revealed that children as young as 3 years of age are able to predict the upcoming noun based on the contrastively used spatial adjective. In the condition with two same-kind objects (e.g. a big chair and a small chair) and a distractor (e.g. butterfly as big as the bigger chair) toddlers start looking at the big chair, already upon hearing the adjective 'big'; they expect that the adjective would refer to a member of the contrastive pair, even though the distractor in the picture is as big as the target. This finding suggests that children use contrastive information in the processing of (dimensional) adjectives from the earliest stages of adjective acquisition.

Before closing this section, it is important to emphasize the important role that semantic diversity plays in the consolidation of the adjective class. In the *Pre- and Protomorphology* project we tested the hypothesis that semantic diversification of adjectives is a prerequisite to their grammatical development. We tested this hypothesis by establishing how many different semantic classes of adjectives (e.g. colour, size, value, physical property) should be present in CS before children start inflecting adjectives and using them in full-fledged syntactic constructions (attributive, predicative, adverbial). Interestingly, there was a lot of individual variation in terms of the number of different adjective lemmas. For example, the two French-speaking children (Emma and Sophie) studied by Kilani-Schoch (2015) differed significantly in the number of adjective lemmas in the their

speech at the time that the children started inflecting more than 10% of their adjective tokens and using more than 10% of adjectives in their typical syntactic positions. For Emma the transition to the morphosyntactic stage happened when she actively used 7 adjective lemmas, whereas for Sophie this happened when she already had over 25 diverse adjectives in her active lexicon.

However, when we look at the number of adjectives from diverse semantic classes (rather than the number of individual adjective lemmas), the picture becomes much more uniform. Across languages, children start using adjectives in single-word utterances and telegraphic phrases (e.g. *Hot!*); the transition to the adjectival syntactic constructions (mainly attributive and predicative use) happens when children use adjectives from about 6 different semantic classes. Consistent inflection emerges when children have about 7 adjective classes in their active lexicon.

Why would it be the case that the diversity of semantic classes is more important in the consolidation of the adjective category than lexical diversity as such? I would like to suggest that diversification of adjective classes contributes to the development of selective attention to properties. For a young child it is rather hard to inhibit the whole object and start focusing on one of its dimensions (e.g. only colour or only shape). Adjectives, as it were, invite the child to attend to a variety of different properties so that the child gradually comes to realize what a PROPERTY actually is: it is a characteristic of an object, which is not the object itself. In order to grasp the abstract notion of PROPERTY, the child has to discover commonalities between such different properties as colour, size, shape, taste or smell. By generalizing over these diverse properties, the child understands what properties are, and this understanding creates a communicative need to talk about properties. This need urges the child to use adjectives as attributes (e.g. *the blue ball*) or predicatives (e.g. *the ball is blue*). Inflection then arises as a direct consequence of syntactic consolidation, since syntactically used adjectives have to agree with their nouns in, for example, gender or number.

To conclude, in my view, the process of adjective learning is bi-directionally related to the development of selective attention. Adjectives channel the child's attention to individual properties, which fosters the development of attention control. Enhanced selective attention, in turn, bolsters adjective learning, as convincingly demonstrated by Yoshida and colleagues (2011).

4. Noun dependency

Adjectives might also be problematic because of their secondary status, since they depend on nouns in multiple ways. Morphologically, adjectives tend to agree with nouns in gender, number and/or case. Syntactically, adjectives modify nouns either as prenominal attributes or predicatives. Semantically, adjective meanings are commonly determined by noun meanings (cf. *red blood* vs. *red hair*). Developmental studies reveal that the acquisition of adjectives is interwoven with and facilitated by the knowledge of modified nouns (Graham, Cameron & Welder 2005; Mintz 2005; Mintz & Gleitman 2002). These studies show that in order for adjective acquisition to be successful, a property denoted by the adjective must be mapped onto a specific taxonomic class of entities; a vague category label such as *one* is not sufficient for adjective learning. In a similar vein, corpus-based longitudinal studies reported in Tribushinina (2008, 2013b) have shown that early adjective production hinges on the specific adjective-noun combinations attested in CDS. Children keep track of adjective-noun combinations (or adjective-object pairings) in the speech of their caregivers and initially only apply adjectives to this restricted set of entities. Later, around age 3, children start using adjective-noun phrases productively; this is when first combinability errors are attested. Early sensitivity to adjective-noun combinations is also supported by the finding that 3-year-olds can predict the noun based on the prenominal adjective. For example, Dutch-speaking toddlers are more likely to look at a tower than at a candle upon hearing the adjective *hoog* 'high/tall' (Tribushinina & Mak 2016).

The various aspects of noun dependence have been shown to cause difficulties in acquisition. For instance, gender agreement between prenominal adjectives and their head-nouns is one of the most persistent problems in SLI. A recurrent finding in the literature is that gender marking on adjectives might be particularly vulnerable in SLI, more so than determiner-noun agreement (see Leonard, Salameh & Hansson 2001 for Swedish; Orgassa & Weerman 2008 for Dutch; Roulet-Amiot & Jacubowicz 2006 for French; Silveira 2011 for Brazilian Portuguese). One explanation that has been proposed in the literature is that determiner-noun combinations can be retrieved via lemma look-up, whereas adjective agreement involves an inflectional process that might be impaired in SLI (Rakhlin, Kornilov & Grigorenko 2014; Silveira 2011). Another possible explanation is that adjectives are optional and much less frequent than determiners (Roulet-Amiot & Jacubowicz 2006).

Research targeting children's sensitivity to semantic dependence of adjectives has primarily focused on the interpretation of relative adjectives (mainly size terms) by pre-schoolers. In one such study Smith, Cooney & McCord (1986) investigated the ability of 3- to 5-year-old children to interpret the English adjectives *high* and *low* in a context-sensitive way, *i.e.* on the basis of their knowledge of object classes (conceptual knowledge) and the extent of the visually given range (perceptual context). Smith *et al*. (1986) report that 3-year-olds only took one perceptual factor into account – extremes of the visually presented range (only the highest object is *high* and the lowest one is *low*). Four-year-olds were capable of shifting the cut-off points for *high* and *low* depending on an object category (birds *vs.* bunnies), but in a non-target-like way. Five-year-olds, like adults, took both the range of perceptual variation and the object category into account (see Tribushinina 2013a for similar results for Dutch).

To summarise, semantic and morphosyntactic dependence on nouns is another reason why adjectives might pose a challenge to a language learner. The acquisition of the adjective category requires

a consolidated noun category. Knowledge of noun meanings and morphology is a pre-requisite to successful learning of adjectives.

5. Pragmatically enriched use

Adjectives are also complex because they are often used in pragmatically enriched contexts. In adult language, adjectives are rarely used for pure description. They are more often used for argumentative purposes. Imagine a child picks up a filthy stone from the street and the mother says *Darling, it's dirty*. In this case, which represents a very common context for using adjectives, the primary communicative intention of the speaker (mother) is to advise the child not to touch the filthy object rather than to describe the stone.

Tribushinina (2012) tested the ability of children aged 2–5 to infer the relevance implicature from such adjectival descriptions. In the context of a shopping game the children had to decide whether the customer wanted to buy the product based either on direct responses (e.g. *No, I do not want it*) or on indirect descriptions (e.g. *I find it boring*). Even the youngest participants in this study performed rather well in the indirect condition. However, all children had more difficulty with indirect than with direct utterances. Furthermore, 2-year-olds only succeeded in making the inference when there was joint attention between the child and the "customer". In the absence of joint attention, 2-year-olds performed at chance with pragmatically enriched negative adjectives. These results reveal that adjective comprehension also depends on the social skills, such as intention reading and theory of mind.

Pragmatic uses of adjectives may also have a facilitating effect on adjective acquisition. A case in point is the pivot role of the French adjective *petit* in the development of the adjective category. As demonstrated by Kilani-Schoch & Xanthos (2013), pragmatic uses of *petit* (predominantly endearment and mitigation) drive the development of attributive phrase. Interestingly, purely semantic uses of *petit* are less frequent and emerge later in CS. The authors claim

that in French "pragmatics plays a language-specific central role in the settlement of a first pattern of noun phrase with adjective in modifier position" (Kilani-Schoch & Xanthos 2013, 118). *Petit* is the first adjective to enter morphological contrasts and the one combined with a wide variety of head-nouns in early CS.

For languages other than French it has also been noticed that evaluative adjectives are the most frequent adjective class in CDS, reflecting the affective nature of parent-child conversations. It is noteworthy that despite their abstractness, evaluative adjectives are among the first adjective classes to emerge in CS (Tribushinina *et al*. 2014), which might be due to amazing social skills of human infants.

6. Future research

This article has briefly reviewed some of the factors that might explain why adjective learning tends to be demanding across languages and populations. These explanatory factors range from purely linguistic variables (frequency, noun dependency morphological richness) to cognitive (selective attention, inhibitory control) and social skills (intention reading, theory of mind). In order to get more insights into the complex interplay between these different variables in adjective acquisition, we need to conduct more longitudinal studies, in which development of adjective form and meaning will be studied in tandem with environmental factors, as well as with cognitive and socio-emotional development of the child.

References

Beekhuizen Barend, Bod Rens & Verhagen Arie (2017), Acquiring relational meaning from the situational context: What linguists can learn from analyzing videotaped interaction, in Evers-Vermeul Jacqueline & Tribushinina Elena (eds.), *Usage-Based Approaches* to Language Acquisition and Language Teaching, Berlin, Mouton, 73-96.

Blom Elma, Polišenská Daniela & Weerman Fred (2008), Articles, adjectives and age of onset: The acquisition of Dutch grammatical gender, *Second Language Research 24*, 289-323.

Booth Amy E. & Waxman Sandra R. (2009), A horse of a different color: Specifying with precision infants' mappings of novel nouns and adjectives, *Child Development 80*, 15-22.

Cruse Alan D. (1977), A note on the learning of colour names, *Journal of Child Language 4*, 305-311.

Dressler Wolfgang U. (2005), Morphological typology and first language acquisition: Some mutual challenges, in Booij Geert, Guevara Emiliano, Ralli Angela, Sgroi Salvatore & Scalise Sergio (eds.), *Morphology and Linguistic Typology. On-line proceedings of the Fourth Mediterranean Morphology Meeting (MMM4) Catania 21-23.9.2003,* University of Bologna, 7-20.

Gleitman Lila (1990), The structural sources of verb meanings, *Language Acquisition 1*, 3-55.

Graham Susan A., Cameron Christopher L. & Welder Andrea N. (2005), Preschoolers' extension of familiar adjectives, *Journal of Experimental Child Psychology 91*, 205-226.

Herzberg Orly (2010), Early morphosyntactic and lexical development in young hearing-impaired Hebrew-speaking children with cochlear implants compared to normally hearing peers, Unpublished Ph.D. Dissertation, Tel Aviv University and University of Antwerp.

Kilani-Schoch Marianne (2015), Development of adjectives in two French-speaking children: Inflection between inflection and semantics, in Tribushinina Elena, Voeikova Maria & Noccetti Sabrina (eds.), *Semantics and Morphology of Early Adjectives in First Language Acquisition*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 99-137.

Kilani-Schoch Marianne & Xanthos Aris (2013), The adjective *petit* 'small, little' in French acquisition data: An example of the relationship between pragmatics and morphosyntactic development, *Journal of Pragmatics 56*, 113-132.

Leonard Laurence B., Salameh Eva-Kristina & Hansson Kristina (2001), Noun-phrase morphology in Swedish-speaking children with specific language impairment, *Applied Psycholinguistics 22*, 619-639.

Le Normand Marie-Thérèse, Ouellet Christine & Cohen Henri (2003), Productivity of lexical categories in French-speaking children with cochlear implants, *Brain and Cognition 53,* 257-262.

Markman Ellen (1990), Constraints children place on word meanings, *Cognitive Science, 14*, 57-77.

Marshall Chloe R. & Van der Lely Heather K.J. (2007), Derivational morphology in children with Grammatical-Specific Language Impairment, *Clinical Linguistics and Phonetics 21*, 71-91.

Mintz Toben H. (2005), Linguistic and conceptual influences on adjective acquisition in 24- and 36-month-olds, *Developmental Psychology 41*, 17-29.

Mintz Toben H. & Gleitman Lila R. (2002), Adjectives really do modify nouns: The incremental and restricted nature of early adjective acquisition, *Cognition 84*, 267-293.

Murphy M. Lynne & Jones Steven (2008), Antonyms in children's and child-directed speech, *First Language 28*, 403-430.

Orgassa Antje & Weerman Fred (2008), Dutch gender in specific language impairment and second language acquisition, *Second Language Research 24*, 333-364.

Rakhlin Natalia, Kornilov Sergey & Grigorenko Elena (2014), Gender and agreement processing in children with Developmental Language Disorder, *Journal of Child Language 41*, 241-274.

Rodina Yulia & Westergaard Marit (2017), Grammatical gender in bilingual Norwegian–Russian acquisition: The role of input and transparency, *Bilingualism: Language and Cognition 20*, 197-214.

Roulet-Amiot Leslie & Jacubowicz Célia (2006), Production and perception of gender agreement in French SLI, *Advances in Speech Language Pathology 8*, 335-346.

Sandhofer Catherine M. & Smith Linda B. (2001), Why children learn color and size words so differently: Evidence from adults' learning of artificial terms, *Journal of Experimental Psychology: General 130(4),* 600-620.

Silveira Marisa (2011), Specific Language Impairment (SLI) revisited: Evidence from a psycholinguistic investigation of grammatical gender abilities in Brazilian Portuguese-speaking children. Unpublished Ph.D. dissertation, University College London.

Smith Linda B., Cooney Nancy J. & McCord Carol (1986), What is "high"? The development of reference points for "high" and "low", *Child Development 57*, 583–602.

Szagun Gisela (2000), The acquisition of grammatical and lexical structures in children with cochlear implants: A developmental psycholinguistic approach, *Audiology and Neurotology 5*, 39-47.

Tribushinina Elena (2008), Do small elephants exist?: Prototypicality effects in the acquisition of dimensional adjectives, *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 79*, 31-41.

Tribushinina Elena (2012), Comprehension of relevance implicatures by pre-schoolers: The case of adjectives, *Journal of Pragmatics 44,* 2035-2044.

Tribushinina Elena (2013a), Adjective semantics, world knowledge and visual context: Comprehension of size terms by two- to seven-year-old Dutch-speaking children, *Journal of Psycholinguistic Research 42*, 205-225.

Tribushinina Elena (2013b), Spatial adjectives in Dutch child language: Towards a usage-based model of adjective acquisition, in Paradis Carita, Hudson Jean & Magnusson Ulf (eds.), *The Construal of* Spatial Meaning: Windows into Conceptual Space, Oxford, Oxford University Press, 263-286.

Tribushinina Elena (2015), The role of paradigmatic semantic relations in adjective acquisition: Evidence from two Russian-speaking children, in Tribushinina Elena, Voeikova Maria & Noccetti Sabrina (eds.), *Semantics and Morphology of Early Adjectives in First Language Acquisition*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 218-242.

Tribushinina Elena (2017), Do degree adverbs guide adjective learning cross-linguistically? A comparison of Dutch and Russian. *Linguistics 55(4)*, 899-933.

Tribushinina Elena & Dubinkina Elena (2012), Adjective production by Russian-speaking children with specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics 26*, 554-571.

Tribushinina Elena & Gillis Steven (2012), The acquisition of scalar structures: Production of adjectives and degree markers by Dutch-speaking children and their caregivers, *Linguistics 5*0, 241-268.

Tribushinina Elena, Gillis Steven & De Maeyer Sven (2013), Infrequent word classes in the speech of two- to seven-year-old children with cochlear implants and their normally hearing peers: A longitudinal study of adjective use, *Journal of Pediatric Otorhinolaryngology 77*, 356-361.

Tribushinina Elena & Mak Pim (2016), Three-year-olds can predict a noun based on an attributive adjective: Evidence from eye-tracking, *Journal of Child Language 43*, 425–441.

Tribushinina Elena, Van den Bergh Huub, Kilani-Schoch Marianne, Aksu-Koç Ayhan, Dabašinskienė Ineta, Hrzica Gordana, Korecky-Kröll Katharina, Noccetti Sabrina & Dressler Wolfgang U. (2013), The role of explicit contrast in adjective acquisition: A cross-linguistic longitudinal study of adjective production in spontaneous child speech and parental input, *First Language 33*, 594-616.

Tribushinina Elena, Van den Bergh Huub, Ravid Dorit, Aksu-Koç Ayhan, Kilani-Schoch Marianne, Korecky-Kröll Katharina, Leibovitch-Cohen Iris, Laaha Sabine, Nir Bracha, Dressler Wolfgang U. & Gillis Steven (2014), Development of adjective frequencies across semantic classes: A growth curve analysis of child speech and child-directed speech, *Language, Interaction and Acquisition 5*, 185-226.

Tribushinina Elena, Voeikova Maria & Noccetti Sabrina (eds.) (2015), *Semantics and Morphology of Early Adjectives in First Language Acquisition*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.

Waxman Sandra R. & Klibanoff Raquel S. (2000), The role of comparison in the extension of novel adjectives, *Developmental Psychology 36*, 571-581.

Yoshida Hanako, Tran Duc N., Benitez Viridiana & Kuwabara Megumi (2011), Inhibition and adjective learning in bilingual and monolingual children, *Frontiers in Psychology 2*, 1-14.

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 277-290

« Saussure le formaliste » dans les commentaires à la première édition russe du *Cours de linguistique générale* (1933)

Ekaterina VELMEZOVA
Université de Lausanne

Dans les commentaires à la première édition russe du Cours de linguistique générale *(1933), R. O. Šor reproche à F. de Saussure d'être « formaliste ». Le « formalisme » de Saussure renvoyait à de nombreuses notions qui permettaient d'opposer le* Cours de linguistique générale *à la « linguistique soviétique d'avant-garde » de l'époque concernée; cela explique en grande partie les jugements négatifs exprimés au sujet du* Cours *par les linguistes soviétiques du début des années 1930.*

INTRODUCTION

La parution du *Cours de linguistique générale* en russe a eu lieu en 1933 grâce à Rozalija Osipovna Šor (1894-1939), l'une des premières linguistes professionnelles de l'Union soviétique[1] : c'est Šor qui a fondé en URSS la série de livres « Jazykovedy Zapada » [Les linguistes d'Occident], dans laquelle, entre 1933 et 1938, cinq livres furent publiés[2], dont le premier fut le *Cours de linguistique générale* (Sossjur 1933). Or, dans les commentaires à l'édition russe du *Cours*,

---

1 Sur Šor cf. Velmezova & Moret (éd.) 2016.

2 Sossjur 1933; Sepir 1934; Vandries 1937; Meje 1938; Tomsen 1938. Après la mort de Šor, cette série cessa d'exister.

également rédigés par Šor, Saussure[3] n'est pas toujours vu de façon positive[4]. Entre autres, dans ses commentaires, Šor lui reproche d'être « formaliste »; les mots *formaliste* [*formalist* (substantif) et *formalističeskij* (adjectif)], et *formel* [*formal'nyj*] se rencontrent plusieurs fois dans les commentaires à la première édition russe du *Cours de linguistique générale*. Mais qu'est-ce que ce reproche pouvait bien signifier? Dans le présent article, nous essayerons de répondre à cette question. Cela nous semble intéressant surtout compte tenu du fait que, si les connotations du mot renvoyant au formalisme étaient à cette époque en URSS manifestement négatives (tout comme les connotations d'autres mots qui semblent aujourd'hui beaucoup plus « neutres », surtout en dehors de la Russie, comme « bourgeois » ou « occidental »), les définitions précises étaient très souvent absentes des travaux des linguistes soviétiques de l'époque. Ce sont les commentaires de Šor qui nous serviront de matériau principal pour cet article; de plus, nous les mettrons plusieurs fois en parallèle avec l'article introductif écrit pour l'édition russe du *Cours* par Dmitrij Nikolaevič Vvedenskij (1890-1968) (Vvedenskij 1933). Nous nous limiterons à ces deux sources, car elles furent les premières à accompagner l'édition russe du *Cours de linguistique générale* de façon directe, étant publiées dans le même livre que le *Cours*.

1. Une notion « formaliste » de la valeur

Pour commencer, le reproche adressé par Šor à Saussure d'être « formel » est lié avec les commentaires au sujet de la définition, dans le *Cours de linguistique générale,* de la notion de *valeur* des

---

3 Même si aujourd'hui nous savons bien que Saussure n'a pas été l'auteur *stricto sensu* de ce livre, pour la plupart des linguistes soviétiques des années 1920-1930, le *Cours* était immédiatement associé au nom de ce linguiste suisse.

4 De façon générale, l'attitude de Šor envers Saussure changea avec le temps, devenant de plus en plus critique – cf., par exemple, Ivanova 2016.

éléments linguistiques à travers leurs rapports avec les autres éléments. Ainsi, en commentant la thèse de Saussure selon laquelle « un facteur négatif peut avoir plus d'importance pour la classification qu'un facteur positif » (Saussure 1916/1995, 69)[5], Šor écrit la chose suivante :

> Ainsi la thèse formaliste principale de Saussure sur la langue comme système de signes qui se différencient non pas par leur contenu, mais par leur position par rapport aux autres éléments du même système, touche chez lui tous les domaines de la linguistique – la phonétique, la grammaire, la sémantique (Šor 1933, 225).

Plus tard, Šor précise que la notion saussurienne de *valeur* [*cennost*' (*značimost'*)],

> étant à la base de sa théorie de signes de la langue [*znakovaja teorija jazyka*] et empruntée aux économistes bourgeois, amène de-Saussure à la négation absurde du caractère réel [*real'nost*'] de la langue … Avec cette définition de la valeur, il serait utile de comparer la définition de la valeur chez Marx, qui révèle le fondement vicieux d'une telle définition [saussurienne. – *E.V.*] (*Le Capital*, vol. I) (Šor 1933, 236).

Ou encore : « La théorie des signes [*teorija znakovosti*], appliquée à la langue, mène … de-Saussure à la négation du caractère concret de la langue … » (Šor 1933, 236). Même si aujourd'hui cette citation peut sembler « neutre » et peu (voire pas du tout) critique, il suffit de la replacer dans le contexte idéologique du début des années 1930 en URSS, où le « culte » du matérialisme, renvoyant nécessairement vers le « concret », était assez manifeste, pour se rendre compte du poids d'un tel reproche.

---

5 Ici et plus loin, nous reproduisons les citations originales du *Cours de linguistique générale* en nous appuyant sur l'édition Saussure (1916/1995).

2. « DÉTACHER » [*OTRYV*] « DE FAÇON FORMALISTE » LA LANGUE DE LA PENSÉE

Cette notion « formaliste » de la *valeur* devait renvoyer, d'après Šor, à la thèse sur « la langue … en elle-même et pour elle-même » (Saussure 1916/1995, 317), thèse qui détache la langue de ce que les linguistes liaient « traditionnellement » avec elle, à savoir entre autres, « de la pensée ». Voici comment Šor commente la thèse de Saussure qui dit que « ce qu'on appelle communément un "fait de grammaire" … exprime toujours une opposition de termes » (Saussure 1916/1995, 168) :

> La définition du fait grammatical comme un rapport entre des éléments linguistiques, qui détache la langue de la pensée, est développée par Saussure en système grammatical dans les chapitres V-VIII[6], qui justifient le formalisme grammatical (syntaxique, et non pas morphologique[7]) (Šor 1933, 236).

Et voici un commentaire de Vvedenskij (1933, 21) qui était encore plus critique vis-à-vis de Saussure : « Le formalisme de la conception saussurienne de la langue, qui détache la forme de la langue de son contenu, n'est pas acceptable ».

---

6 Il s'agit des chapitres de la deuxième partie « Linguistique synchronique ». – *E.V.*

7 C'est précisément de « syntaxique » que Šor qualifie le « formalisme » de Saussure – à la différence du « formalisme mécanique » de Filipp Fedorovič Fortunatov (1848-1914). Voici comment elle explique ce point de vue, en faisant des commentaires au sujet d'un fragment du chapitre V « Rapports syntagmatiques et rapports associatifs » (deuxième partie du *Cours*) : « L'introduction, en guise de notion de base, de la notion de "syntagme", qui donne à la grammaire formelle de de-Saussure un caractère ostensiblement syntaxique, distingue sa conception de la forme de la conception correspondante chez Fortunatov, qui part de la prise en considération seulement des rapports qui, chez de-Saussure, sont désignés comme "associatifs" et qui mène l'école de Fortunatov à un formalisme plus ou moins cohérent » (Šor 1933, 238). – *E.V.*

La manière très critique d'interpréter le « détachement formaliste » de la langue de la pensée dans le *Cours de linguistique générale* peut être encore liée à d'autres critiques adressées au linguiste suisse, qui voulait notamment aussi « détacher » la langue de toute la « culture matérielle » en tant que telle.

3. « Détacher » « de façon formaliste » la langue de la « culture matérielle »

Dans un autre fragment de ses commentaires, Šor, en critiquant la conception saussurienne du signe, parle du fait de « détacher la langue de la culture matérielle » : d'après Šor, Saussure (première partie, chapitre I « Nature du signe linguistique ») s'oppose à

> toute tentative de lier l'étude de la langue avec l'étude de la culture matérielle … , à la suite de quoi disparaît de son analyse de la structure du signe un point aussi essentiel que la corrélation du mot avec l'objet correspondant [*predmetnaja sootnesennost' slova*] (Šor 1933, 228).

En commentant la thèse selon laquelle « [l]e signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique » (Saussure 1916/1995, 98), Šor mentionne encore « l'interprétation simplifiée de la structure du signe » chez Saussure (Šor 1933, 229). Toujours en lien avec le « formalisme » de Saussure, sa conception du signe a été également critiquée par Vvedenskij :

> De plus, de-Saussure déchire l'unité dialectale du son et de la signification, c'est-à-dire du contenu et de la forme dans la langue, et il reconnaît la possibilité de l'existence séparée de deux séries – d'une série de sons et d'une série de significations. Une telle conception de la langue a un évident caractère mécaniciste [*mexaničeskij*] et formaliste (Vvedenskij 1933, 14).

À l'interprétation « simplifiée » de la structure du signe dans le *Cours de linguistique générale* Šor oppose :

> les théories des signes [*znakovye teorii*] de la philosophie idéaliste (des écoles de Brentano et de Dilthey), supposant un système compliqué de formes internes du signe … , ainsi qu'un caractère spécifique du lien entre le signe et la signification (Šor 1933, 229).

C'est précisément la thèse sur l'« arbitraire du signe » (Saussure 1916/1995, 100) qui est liée, dans les commentaires de Šor, au « formalisme » :

> La thèse sur le caractère arbitraire du signe, qui laisse de côté [*ignorirujuščee*] les rapports entre la langue, la pensée [cf. sous ce rapport le point précédent. – *E.V.*] et l'être [*bytie*], … conduit de-Saussure à … détacher … de façon formaliste le problème de la langue de celui de la pensée (Šor 1933, 229).

Entre les lignes, on pourrait y distinguer une référence à la « nouvelle théorie du langage » de Nikolaj Jakovlevič Marr (1964-1934), qui insistait sur la nécessité d'étudier la langue en lien aussi bien avec la « culture matérielle » qu'avec la pensée. Par la suite, dans les réflexions de Šor sur l'absence de rapports entre la langue et la pensée en lien avec la conception « formaliste » de Saussure est mentionné le nom d'un partisan de Marr, Georgij Fedorovič Turčaninov (1902-1989), ainsi que le *Recueil japhétique* [*Jafetičeskij sbornik*] marriste :

> Développée par de-Saussure, la doctrine sur les signes relativement arbitraires interprète de façon formelle et descriptive [*v formal'no-opisatel'nom plane*] les observations des rapports sémantiques de la formation des mots [*smyslovye otnošenija slovoobrazovanija*], généralisés pour la première fois par Humboldt dans sa doctrine de la « forme interne » du mot. La vision, de de-Saussure, de ces rapports sémantiques comme une particularité accidentelle de la structure du signe élimine la possibilité même de les expliquer de façon causale [*kauzal'noe ob''jasnenie*]; ici de-Saussure se distingue de façon évidente aussi bien du fondateur de la doctrine sur la « forme interne », Humboldt, qui y voyait une expression de l'esprit du peuple et de la vision du monde que cet esprit engendre, que des psychologistes [*psixologisty*] postérieurs qui l'expliquaient par les particularités de la pensée primitive figurative [*obraznoe*] (Steinthal, Lazarus) ou par le caractère même de l'aperception (Wundt, Rozwadowski); la position de de-Saussure élimine même la possibilité de telles explications des liens sémantiques, qui sont admises par les théories des signes qui prennent en considération la valeur sémantique de la forme interne (Marty). Du point de vue de la linguistique matérialiste, qui part de l'unité dialectique de la langue et de la pensée, la position de de-Saussure qui est

> ostensiblement formaliste et qui élimine la possibilité des explications génétiques, doit être sévèrement critiquée. Cf. l'article de *Turčaninov* dans le « Recueil japhétique », vol. VII [Turčaninov 1932. – *E.V.*] (Šor 1933, 239)[8].

Le « formalisme » de Saussure est mentionné en lien avec le fait de « détacher la langue de la culture matérielle » également plus loin, dans les commentaires de Šor pour le chapitre IV « Le témoignage de la langue en anthropologie et en préhistoire » de la cinquième partie du *Cours* (« … la langue apporte-t-elle des lumières à l'anthropologie, à l'ethnographie, à la préhistoire? » (Saussure 1916/1995, 304)) :

> L'utilisation des données linguistiques pour éclairer des problèmes controversés de l'anthropologie, de l'ethnographie, de la préhistoire est beaucoup plus ancienne que la (soi-disant scientifique) linguistique comparée, et cela va de pair avec l'interprétation philologique du texte supposant l'utilisation des données des disciplines sus-mentionnées et

---

8 La mention de l'article de Turčaninov dans ce contexte est évidemment de nature conjoncturelle : le nom de Saussure n'est même pas mentionné dans le texte de Turčaninov; par contre, c'est… Šor qui est critiqué dans ce texte. Turčaninov lui reproche certains fragments de son livre *Langage et société* [*Jazyk i obščestvo*] (Šor 1926), où elle écrit, entre autres, sur l'« opposition » de la forme interne du mot et de sa signification, « en faisant écho », d'après Turčaninov, aux « théories indo-européennes arriérées » [*indoevropejskie zady*] (Turčaninov 1932, 32) : « Espérons », écrit Turčaninov, que Šor pourra « établir le véritable lien entre la “forme interne” du mot et sa signification » et « refuser l'indo-européisme » (*ibid.*).

La mention conjoncturelle de l'article de Turčaninov dans les commentaires du *Cours* témoigne du fait que les références au marrisme en tant que telles y étaient également de nature conjoncturelle : le haut professionnalisme de Šor, ses connaissances profondes – entre autres, dans le domaine des études indo-européennes – lui auraient à peine permis d'accepter la plupart des thèses de la « nouvelle théorie du langage », qui déclarait la guerre à la linguistique historique et comparée. Marr allait jusqu'à nier l'existence même de familles de langues : d'après lui, entre autres, les langues évoluaient par convergence et non pas par divergence, etc. (cf. Velmezova 2007, 50).

> l'étude des realia[9]. Dans l'histoire de la linguistique comparée de la première moitié du XIXème siècle, les données de ce qu'on appelle la « paléontologie linguistique » ont une grande importance (cf. *Schrader*, Sprachvergleichung u. Urgeschichte …).
>
> Or, à la fin du XIXème siècle, parallèlement au développement des constructions théoriques de Schrader (cf. *Hirt*, Die Indogermanen и [*sic.* – *E.V.* En russe, « и » peut signifier (et).] Indogerm. Grammatik, Bd. I, Kap. 6 …), une attitude plus sceptique envers les constructions synthétiques de ce type commence à se faire remarquer … L'attitude de de-Saussure envers la paléontologie linguistique est encore plus sceptique à cause de sa conception formaliste de la langue; elle le rapproche ainsi de l'empirisme des néogrammairiens et le distingue de façon manifeste des tentatives, typiques de la linguistique idéaliste du XIXème siècle, de proposer des constructions synthétiques larges (W. Schmidt, Vossler, etc.), et d'autant plus elle le distingue de la « paléontologie linguistique » de la linguistique matérialiste (de la théorie japhétique)[10] (Šor 1933, 259).

Ici, le « formalisme saussurien » est opposé, cette fois, à quelque chose que Šor considère être d'« une grande importance ». La « paléontologie » de Marr (avec son intérêt pour la « préhistoire », ainsi que pour les données ethnographiques, cf. sur ce sujet Velmezova 2007, 50 et pages suivantes) pouvait être sous-entendue. Une fois de plus, cela ne pouvait que rajouter au criticisme vis-à-vis du « formalisme » saussurien.

4. « Détacher » « de façon formaliste » la langue de sa « base sociale »

En général, Šor, dans ses commentaires (Šor 1933, 253, 257 et pages suivantes), oppose plusieurs fois Saussure et Marr – ce qui, compte tenu de la domination de la « nouvelle théorie du langage » dans la linguistique soviétique de l'époque, ne pouvait pas contribuer à une évaluation positive de Saussure. Entre autres, Saussure

---

9 Le mot *realia* est en lettres latines dans l'original. – *E.V.*

10 Il s'agit de la théorie japhétique créée par Marr; c'est ainsi qu'on désignait parfois sa « nouvelle théorie du langage ». – *E.V.*

et Marr s'opposent dans les commentaires de Šor quand il s'agit, une fois encore, du « formalisme » saussurien : cette fois, Šor insiste sur la volonté du *Cours de linguistique générale* de « détacher la langue de sa base sociale ». Ce n'est pas étonnant, compte tenu du fait que Šor avait déjà lié « formalisme » et « détachement » dans la conception de Saussure, en parlant de sa volonté de détacher la langue de la « culture matérielle » : d'après la « nouvelle théorie du langage », la « culture matérielle » serait toujours « de nature sociale ». Ainsi, Šor fait les commentaires suivants au sujet de la thèse qui dit que « les événements diachroniques ont toujours un caractère accidentel et particulier » (Saussure 1916/1995, 131) :

> Les preuves avancées par de-Saussure à l'appui de cette thèse sont possibles seulement si on oublie complètement l'histoire de la culture matérielle et des rapports politiques et sociaux. À la moindre tentative de dépasser cette vision ostensiblement matérialiste de la langue, les changements linguistiques perdent ce caractère accidentel sur lequel Saussure insiste tellement. Sous ce rapport, il serait utile de comparer la position de de-Saussure avec celle de Meillet …, qui fut quand même obligé de reconnaître les raisons sociales des changements linguistiques [*social'naja zakonomernost' jazykovyx izmenenij*], sans parler déjà des tentatives de généralisation chez Schuchardt, etc.
>
> En toute clarté, le conditionnement social des changements linguistiques ne peut être révélé que dans les constructions de la linguistique matérialiste, cf. les nombreuses thèses de l'académicien N.Ja. Marr et, plus particulièrement, les travaux linguistiques des marxistes comme Lafargue (« La langue et la révolution ») (Šor 1933, 234).

De façon générale, c'est le « formalisme » saussurien qui constitue, d'après Šor, l'une des distinctions essentielles entre Saussure et Marr, le créateur de la « nouvelle théorie du langage » : c'est précisément « une approche ostensiblement formaliste de la langue », propre à Saussure, qui ne permettrait pas à l'auteur du *Cours* de construire une théorie de « l'unité du processus glottogonique[11] » (*ibid.*).

---

[11] Qui pose une loi générale et unique dans l'évolution de toutes les langues. – *E.V.*

5. Le « formalisme » et l'impossibilité d'étudier l'histoire de la sémantique

Au centre de la « nouvelle théorie du langage » se trouvait, en grande partie, l'évolution sémantique (cf. Velmezova 2007). Comme ce fut précisément le « formalisme » saussurien qui, d'après Šor, se trouvait souvent à la base de l'opposition des théories de Marr et de Saussure dont il s'agit dans ses commentaires, il n'est pas étonnant que le « formalisme » saussurien empêchait Saussure également d'étudier la sémantique dans la diachronie, ainsi que de réfléchir à la « dynamique des significations ». Sous ce rapport, citons également Vvedenskij :

> Entre les syntagmes et les associations, il existe un lien réciproque permanent. Avec sa doctrine sur les syntagmes et les associations, de-Saussure ouvre à nouveau une voie au formalisme, avec son étude des deux séries des formes des mots; dans cette conception, il n'y a pas de place pour la sémantique des formes (Vvedenskij 1933, 16).

> … la doctrine de de-Saussure sur la linguistique « interne » et « externe » oblige ses partisans zélés – les saussuriens – à expulser de la grammaire la logique et la psychologie (signifié [ce mot est en français dans l'original. – *E.V.*]) et à construire tout le système grammatical sur le principe du formalisme. Un document témoignant de façon éloquente de cette approche est … l'œuvre de L. Hjelmslev, « Principes de grammaire générale » (Copenhague, 1928) (Vvedenskij 1933, 20).

Šor fait également les commentaires suivants au sujet de la thèse qu'« un mot peut exprimer des idées assez différentes sans que son identité ne soit sérieusement compromise » (Saussure 1916 [1995, 151]) :

> Primordial [*kardinal'nyi*] pour la sémasiologie (cf. *van-Ginneken*, Principes de linguistique, 1907; *Erdmann*, Die Bedeutung des Wortes, 1929, et dans le système de la linguistique matérialiste – la doctrine de l'académicien *N. Marr*), le problème de la dynamique des significations que Saussure aborde ici n'est pas développé ultérieurement dans son système à cause du caractère formaliste de ce dernier (Šor 1933, 236).

Comme on pourrait le deviner, la raison en est le « fait de détacher la langue de l'être et de la pensée » (*ibid.*)[12].

D'après Šor, le « formalisme » de Saussure qui « détachait la langue de la réalité », explique son intérêt limité pour les problèmes de l'étymologie – à la différence de Marr qui avait un grand intérêt pour ce domaine. Ainsi, d'après Šor, «la place peu importante que de-Saussure attribue à l'étymologie» – «l'une des disciplines linguistiques les plus anciennes qui occupait, avant le milieu du XIXème siècle, la place centrale dans les recherches linguistiques de l'époque contemporaine [*novoe vremja*]» –

> le rapproche des néogrammairiens qui laissaient à l'étymologie une place relativement modeste dans leur théorie linguistique … ; quant à sa définition de l'étymologie comme « l'explication des mots par la recherche de leurs rapports avec d'autres mots » (Saussure (1916/1995, 259). – *E.V.*), typique de son formalisme qui saute aux yeux, cette définition est manifestement opposée aux tentatives de lier l'histoire des mots à l'histoire des choses, de comprendre [*osvetit'*] la première à l'aide de la

---

12 Dans les commentaires de Šor, l'opposition « Marr – Saussure » à la lumière des réflexions sur la dynamique des significations se rencontre également sans aucune mention du « formalisme ». Ainsi, en commentant la thèse selon laquelle « on pourrait dire que les langues où l'immotivité atteint son maximum sont plus *lexicologiques*, et celles où il s'abaisse au minimum, plus *grammaticales* » (Saussure 1916/1995, 183), Šor écrit la chose suivante : cette proposition de Saussure « serait possible seulement en parallèle avec l'élimination de tous les faits de l'organisation sémantique structurale [*semantičeskaja strukturnost'*] de la langue – de la dynamique des significations, si brillamment élaborée par l'académicien Marr dans sa théorie des “faisceaux” et des “séries” des significations [au sujet des “faisceaux” et des “séries” des significations chez Marr, cf. Velmezova (2007, 177-178, 181). – *E.V.*]. En prenant en considération les corrélations sémantiques qui ont été généralisées par Humboldt et par la suite par Marty dans la notion de la “forme interne figurative” [*obraznaja vnutrennjaja forma*], la langue lexicologique chinoise se trouve être non pas moins motivée que la langue grammaticale qu'est le sanscrit » (Šor 1933, 240).

> seconde (Schuchardt, Meringer), en en faisant en même temps une source de cette dernière (Schrader) (Šor 1933, 250).

Le nom de Marr n'est pas mentionné dans ce fragment, mais ses nombreuses tentatives de lier l'histoire des mots à l'histoire des « choses » correspondantes sont bien connues (cf. entre autres Velmezova 2007, Partie II, Chapitre 3, etc.); c'est pourquoi, sa « nouvelle théorie du langage » y est visiblement sous-entendue.

D'après Šor, compris à la lumière de l'évolution des significations et lié au fait de « détacher la langue de sa base sociale », le « formalisme » saussurien conduit de Saussure vers le « biologisme ». Ainsi, pour la thèse du *Cours* selon laquelle « si *redouter* n'existait pas, tout son contenu irait à ses concurrents » (Saussure 1916/1995, 160), Šor écrit les commentaires suivants :

> Dans la thèse sur la signification des synonymes que de-Saussure développe ici, en contredisant sa propre doctrine de base sur la nature sociale de la langue, de par le fait de détacher, de façon formaliste, la langue de sa base sociale, il arrive à la doctrine de « la lutte pour l'existence », cultivée par des biologistes [*biologisty*] comme *Darmesteter* (La vie des mots) (Šor 1933, 237)[13].

6. Le « formalisme » opposé à la « linguistique soviétique d'avant-garde »

Comme le montre l'analyse des commentaires à la première édition russe du *Cours de linguistique générale*, le « formalisme » de Saussure renvoyait à de nombreuses notions importantes qui permettaient d'opposer le *Cours de linguistique générale* à la « linguistique soviétique d'avant-garde » de l'époque concernée : ce fut la notion particulière de *valeur*, ainsi que les thèses qui y furent liées sur le fait de « détacher la langue » de la pensée, de l'histoire de la « culture

---

[13] Une approche particulière de Marr de l'étude de la « dynamique des significations » expliquait également ses nombreuses étymologies fantaisistes; c'est pourquoi, il n'est pas étonnant que Šor parle des différents résultats dans les recherches étymologiques de Marr et de Saussure (Šor 1933, 248).

matérielle » et de sa « base sociale », ce qui supposait l'absence d'intérêt pour l'étude de la sémantique historique.

Cela explique en grande partie les jugements négatifs exprimés au sujet du *Cours* par les linguistes soviétiques du début des années 1930 (mais ces jugements avaient débuté bien avant) : aussi bien Šor que Vvedenskij, avec leurs remarques analysées dans cet article, ne représentaient que des cas particuliers de cette tendance.

RÉFÉRENCES

Ivanova Irina (2016), F. de Saussure lu par les linguistes soviétiques des années 1920-1930, in Velmezova Ekaterina & Moret Sébastien (éd.) *Rozalija Šor (1894-1939) et son environnement académique et culturel* (*Cahiers de l'ILSL*, *47*), 243-262.

Meje Antuan [Meillet Antoine] (1938), *Vvedenie v sravnitel'noe izučenie indoevropejskix jazykov*, Moskva – Leningrad, Gosudarstvennoe social'no-èkonomičeskoe izdatel'stvo [Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes].

Saussure Ferdinand de (1916 [1995]), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

Sepir Èduard [Sapir Edward] (1934), *Jazyk. Vvedenie v izučenie reči*, Moskva – Leningrad, OGIZ – SOCÈKGIZ [Le langage. Introduction à l'étude de la parole].

Šor Rozalija Osipovna (1926), *Jazyk i obščestvo*, Moskva, Librokom [Langage et société].

Šor Rozalija Osipovna (1933), Primečanija, in Sossjur 1933, 208-260 [Commentaires].

Sossjur [Saussure] Ferdinand de (1933), *Kurs obščej lingvistiki*, Moskva, OGIZ – SOCÈKGIZ [Cours de linguistique générale].

Tomsen Vil'gel'm [Thomsen Vilhelm] (1938), *Istorija jazykovedenija do konca XIX veka*, Moskva, Učpedgiz [Histoire de la linguistique jusqu'à la fin du XIXème siècle].

Turčaninov Georgij Fedorovič (1932), Osnovnye principy razvitija slova, *Jafetičeskij sbornik*, *VII*, 19-35 [Les principes de base de l'évolution du mot].

Vandries Žozef [Vendryes Joseph] (1937), *Jazyk : lingvističeskoe vvedenie v istoriju*, Moskva, Gosudarstvennoe social'no-èkonomičeskoe izdatel'stvo [Le langage : introduction linguistique à l'histoire].

Velmezova Ekaterina (2007), *Les lois du sens : la sémantique marriste*, Berne *et al.*, Peter Lang.

Velmezova Ekaterina & Moret Sébastien (éd.) (2016), *Rozalija Šor (1894-1939) et son environnement académique et culturel* (*Cahiers de l'ILSL*, *47*).

Vvedenskij Dmitrij Nikolaevič (1933), Ferdinand de-Sossjur i ego mesto v lingvistike, in Sossjur 1933, 5-21 [Ferdinand de-Saussure et sa place dans la linguistique].

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 291-310

Lebendige Sprachgeschichte: *sprengen*, *bringen*, *fragen* in den Deutschschweizer Dialekten

Rudolf WACHTER
Universités de Lausanne et de Bâle

Le suisse allemand, comme c'est le cas de tout dialecte dans une aire dialectale, est en mouvement permanent. Quel que soit le moment envisagé, tout dialecte offre à la fois archaïsmes et innovations, dont le mélange le démarque de ses voisins. Cet article s'articulera sur trois observations. La première concerne un usage étonnant du verbe sprengen *dans le dialecte bernois, qui trouve son explication dans des procédés morphologiques remontant directement au proto-indo-européen. Le deuxième exemple montrera que deux flexions concurrentes d'un même verbe,* bringen*, peuvent perdurer plus de 1500 ans. Enfin, le troisième exemple, qui porte sur la diversité des voyelles usitées dans la première syllabe du verbe* fragen *en suisse allemand, servira à illustrer le mot célèbre – attribué à Voltaire – selon lequel « en étymologie les voyelles ne comptent pour rien ». Cependant, comme on le verra, la distribution des différentes qualités vocaliques obéit bel et bien à des principes définissables, qui trouvent leur explication dans les développements historiques.*

Liebe Marianne, ich möchte Dir hier drei meiner «Lieblingsbeobachtungen» aus dem Bereich der schweizerdeutschen Dialekte widmen, die ich gerne in meine Lehrveranstaltungen einflechte – naturgemäss häufiger in Basel als in Lausanne. Eine ist semantisch, eine morphologisch, eine phonetisch, und alle drei erschliessen sich besonders anschaulich dank der historischen und historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft.

1. Als wir etwa im Jahr 2000 bei unseren Freunden E. und M. R. in Langenthal zu Gast waren, die beiden Gastgeber während des Essens zu ihren drei kleinen Kindern sehen mussten, die mit unserer Tochter spielten, und die Gastgeberin plötzlich mit Schrecken die Ebbe in den Weingläsern bemerkte, stand ich auf und bot an, mich darum zu kümmern. Ihre entschuldigende Reaktion war: *I ha di nid wöuue schpränge!* Das «sprengte» mich freilich erst recht, war dies doch eine Verwendungsweise dieses Verbums, der ich vorher noch nie begegnet war.

Sprengen gehört zur Kategorie der «Kausativa», die in der Wortbildung der indogermanischen Grundsprache fast paradigmatischen, morphologischen Status gehabt haben müssen, in den Einzelsprachen aber nur selten erhalten geblieben sind, am besten im Sanskrit, am zweitbesten in den germanischen Sprachen. Im Sanskrit, wo grundsätzlich zu jedem Verbum das Kausativ gebildet werden kann, lautet zum Beispiel von der idg. Wurzel **smi-* «lächeln», die auch in engl. *smile* steckt, die 3. Pers. Sg. Präs. *smáyati* «lächelt» (idg. **sméi̯-e-ti*: Wurzel in der *e*-Vollstufe + sog. Themavokal *o/e* + Endung), das Kausativ aber *smāyáyati* «macht jdn. lächeln, veranlasst jdn. zu lächeln» (idg. **smoi̯-éi̯e-ti*: Wurzel in der *o*-Vollstufe + thematisches Kausativsuffix *-ei̯o-/-ei̯e-* + Endung).

Im Germanischen sind noch zahlreiche auf diese Weise zusammenhängende Verb-Paare zu fassen. Das grundlegende Verbum ist jeweils intransitiv und «stark», das abgeleitete transitiv und «schwach». Sie zeigen denselben qualitativen Vollstufenablaut **e* : *o* in der Wurzel, wobei **e* im Germanischen oft zu *i* und **o* zu *a* geworden ist. Zusätzlich zeigt das Kausativ im Deutschen Umlaut, der den alten Ablaut etwas verdunkelt. Sowohl der junge Umlaut, als auch der alte Ablaut werden aber sogleich deutlich, wenn man die Entsprechungen im Gotischen (bezeugt ca. 350 n. Chr.) zu Hilfe nimmt, das noch keinen Umlaut kennt und wo das Kausativsuffix, vorne verkürzt, *-i̯a-/-(i̯)i-* lautet: z.B. got. *lagja* = (ich) *lege*; *lagida* = (ich) *legte* (1. Klasse der schwachen Verben). Prominente Verb-Paare sind *ligan* : *lagjan* = *liegen* : *legen*; *sitan* : *satjan* = *sitzen : setzen*; *windan* : *wandjan* = (*sich*) *winden : wenden*; *nisan : nasjan* =

(ge)nesen : (er)nähren[1] usw. Der Umlaut ist eine Schliessungstendenz der Vokale *a*, *o*, *u* im Deutschen unter dem Einfluss eines folgenden *-j-* oder *-i-*, wodurch *a* zu *e* (geschrieben <e> oder <ä>), *o* zu *ö*, *u* zu *ü* wurde. Die «schuldigen» *i/j* sind dabei geschwunden. Weitere solche Paare im Deutschen sind *schwimmen : schwemmen*, *dringen : drängen*, *sinken : senken*, *trinken : tränken* – und eben unser Beispiel *springen : sprengen*. Im heutigen Englischen ist von alledem nur wenig übrig: *to lie* : *to lay*, *to sit* : *to set*. Im Latein ist gar nur ein einziges Beispiel eines solchen Kausativs bewahrt, aber ein hübsches: *monēre* «ermahnen»[2] zur Wurzel **men-* im Perf. *meminisse* «sich erinnern», also «jdn. erinnern machen», d.h. «jdn. an etwas erinnern». Die Präsensformen *moneō*, *monēs*, *monet* etc. gehen auf **mon-e̯i̯ō*, **mon-e̯i̯e-si*, **mon-e̯i̯e-ti* etc. zurück.

Was nun den Gebrauch von *sprengen* im Berndeutschen so überraschend machte, war nicht das Verbum an sich, denn dieses wird ja im Bergbau und Strassenbau häufig verwendet, sondern die wörtliche, ursprüngliche Verwendungsweise im Sinne von «jdn. aufspringen machen». Diese ist gut nachvollziehbar in den analytischen Ausdrucksweisen frz. *faire sauter qqn./qqch.* oder engl. *this made me jump*, im deutschsprachigen Raum aber ist sie heute ein exquisiter Archaismus[3].

---

1 Das Partizip Präsens dieses Kausativs, *nasjands*, ist im Gotischen als Lehnübersetzung (calque) für lat. *salvator*, gr. *σωτήρ* «Retter» gebräuchlich. Im Deutschen ging die allgemeine Bedeutung «retten, heilen» allmählich zurück zugunsten von «ernähren», weshalb man der entsprechenden Form des Verbums *heilen* den Vorzug gab: *Heiland*, s. z.B. Grimm (1889), Sp. 303 s.v. *nähren*, I.1.

2 Das germanische Verbum *(er)mahnen* ist verwandt, aber nicht gleich gebildet, sonst hätte es Umlaut.

3 Das Grimmsche Wörterbuch: Grimm (1919), Sp. 28f. s.v. *sprengen*, bringt zahlreiche Belege aus früheren Jahrhunderten. Bezeichnenderweise stammt aber der semantisch ähnlichste (Sp. 29, I.b.β.), «jemanden aufspringen machen», aus «Uli der Knecht» von Jeremias Gotthelf (Gotthelf 1850, 375), dessen Wirkungsort Lützelflüh nur 20 km von Langenthal entfernt liegt.

2. Jede Sprache ist ein System, das sich dauernd verändert, angetrieben durch den Lautwandel, durch neue Wörter usw. Dabei strebt es wegen der notorischen Bequemlichkeit der Sprecher permanent nach Optimierung. Wenn zwei morphologische Kategorien einander funktional zu nahe kommen, wird die unregelmässigere der beiden aufgegeben. Dafür gibt es unzählige Beispiele. So überlebte im Griechischen der Konjunktiv bis heute, aber der Optativ starb bald nach der Zeitenwende aus. Im Latein fielen vorhistorisch der Aorist und das Perfekt zusammen. Im Spätlatein sind die Kasusendungen durch Ausbau der Präpositionalphrase und stärkere Festlegung der Wortstellung im Satz dahingefallen. Ebenso wird ein Merkmal, wenn es zu sehr in Isolation gerät, durch etwas Einfacheres ersetzt: So fiel die Deklination des altertümlichen indogermanischen Wortes für «Leber» (gr. *ἧπαρ*, lat. *iecur*, skt. *yákṛt*) im Griechischen und Latein der Antike bereits so sehr aus dem Rahmen, dass das ganze Wort ersetzt wurde. Dabei hat offenbar ein Kochrezept «Leber, mit Feigen zubereitet» den Ausschlag gegeben: *ἧπαρ σῦκωτόν* (von *σῦκον* «Feige»), ins Latein lehnübersetzt *iecur fīcātum* (von *fīcus* «Feige»). Durch sogenannte Ellipse fiel das Substantiv in diesem Ausdruck schliesslich kurzerhand weg (wie in: *ein Helles*, *une blonde*, *un ristretto*, *Züri-Gschnätzlets* «Zürcher Geschnetzeltes»), und das Adjektiv übernahm seine Funktionen. So denkt heute bei *foie*, *fegato*, *hígado* niemand mehr an Feigen, und ebensowenig bei neugr. *συκώτι*, das man lange Zeit sogar «falsch» *σηκότι* schrieb, bevor die modernen griechischen Etymologen die ursprüngliche Orthographie wieder propagierten.

Es gibt nun aber Fälle, wo zwei morphologische Realisationen derselben Funktion erstaunlich lange nebeneinander leben, ohne dass eine der beiden endgültig die Oberhand gewinnt. Ein solches Beispiel sind die Vergangenheitsformen des Verbums *bringen* im Deutschen. Da wusste ich zwar schon lange, dass das Vergangenheitspartizip im Berndeutschen *prunge* (= standardsprachlich *gebrungen*) lautete. Darüber nachzudenken fing ich jedoch erst an, als meine Hilfsassistentin X. H., aufgewachsen bei Bern und später bei Langenthal, die mir unter anderem beim Tippen der Etymologien für die 10. Auflage des Wörterbuchs «Gemoll» unschätzbare Dienste

erwies, einmal von jemandem sagte: *Är hed gmeint, är bräng das nie fertig*. Im Schweizerdeutschen existiert das einfache Präteritum ja zwar nicht mehr und ist vom zusammengesetzten Perfekt (passé composé) verdrängt worden, eine typische Optimierung der oben beschriebenen Art. Aber dies gilt nur für den Indikativ, nicht für den Konjunktiv. Auch dieser ist jedoch selten, denn er wird oft mit dem Hilfsverb *würde* + Infinitiv umschrieben. Entsprechend lustige Blüten treibt er in den schweizerdeutschen Dialekten: *i miech*, *i chiem*, *i guub* «ich würde machen, kommen, geben» usw. Hier aber war der zum Partizip *prunge* perfekt passende Konjunktiv *bräng*, umgelautet aus dem Indikativ **brang*. Auch wenn im Berndeutschen diese Konjunktive noch deutlich lebendiger sind als in anderen schweizerdeutschen Dialekten: Diese Form hatte ich noch nie gehört! Das Verbum hat also – in die Standardsprache übertragen – die Stammformen *bringen – brang – (ge)brungen*, genauso wie *singen – sang*[4] *– gesungen*, *trinken – trank – getrunken* und einige weitere der oben (1.) genannten starken Verben.

Nun könnte einer behaupten, das sei bestimmt eine rezente falsche Analogie nach diesen häufigen und prominenten starken Verben, denn die «richtige» Stammformenreihe sei doch *bringen – brachte – gebracht*, also die eines schwachen Verbums. Dies ist allerdings durchaus richtig, denn diese schwache Flexion findet sich nicht nur im Englischen: *bring – brought – brought*, sondern auch

---

4 Der Plural des Präteritums von *singen* lautet heute *wir sangen* usw., aber das ist erst seit wenigen Jahrhunderten so. Die alte Form war *sungen*. Durch den Reim geschützt finden wir diese noch in einem bekannten Weihnachtslied: *Es ist ein' Ros entsprungen … wie schon die Alten sungen …* Genauso muss neben *ich brang* der Plural *wir brungen* gelautet haben. Entsprechend hiess es früher auch: *ich ward – wir wurden*, in diesem Fall wurde aber umgekehrt der Vokalismus des Plurals in den Singular verallgemeinert. Dieser – ursprünglich quantitative – Ablaut zwischen Singular und Plural stammt aus dem idg. Perfekt, das dem Präteritum der germanischen starken Verben zugrundeliegt, und findet sich auch im Griechischen, Sanskrit usw.

schon im Gotischen: *briggan*[5] – *brāhta*[6] – **brāhts*[7]. Es ist völlig klar, dass bereits die Angeln und Sachsen, die im 5. Jh. n. Chr. aus Norddeutschland kommend in England einwanderten, diese «schwachen» Formen aus ihrer alten Heimat mitbrachten.

Eine rezente Analogie ist *bringen* – *brang* – *gebrungen* aber keineswegs. Die Sache ist komplizierter: Im Althochdeutschen ist das Partizip *brungan* deutlich häufiger als *brāht*, und der früheste Dichter, Otfrid von Weissenburg im 9. Jahrhundert (von dessen Evangelienbuch wir das Autograph haben: cod. Wien 2687) braucht sogar im Präteritum neben *brāhta* einigemale Singular *brang* und Plural *brungun*[8]. Diese Formen kommen auch im Mittelhochdeutschen noch vor, aber für die Neuzeit gibt das Grimmsche Wörterbuch nur noch einen einzigen Beleg[9]. Dies trifft den Sachverhalt freilich gar nicht[10]. Denn in den gesprochenen Dialekten nicht nur in der Schweiz, sondern auch Süddeutschlands ist vor allem das Partizip *gebrungen* ausserordentlich häufig, besonders gut belegt

---

5 <gg> steht für [ŋg], die gotische Orthographie ist nach der damaligen griechischen geschaffen worden, in der diese Lautkombination <γγ> geschrieben wurde und bis heute wird.

6 <h> wurde vor Konsonant [x] ausgesprochen, also mit dem *ach*-Laut, wie noch heute im Deutschen in diesen Formen. Das lange *ā* wird durch (vorhistorischen) Schwund eines alten /n/ vor der Frikativa und Ersatzdehnung des Vokals erklärt, also *brāhta* < **braŋxta*; in der nhd. Standardsprache ist es wieder gekürzt.

7 Das Partizip ist zufällig nicht belegt; s. Braune & Ebbinghaus (1981), 131 (§208f.).

8 Braune & Mitzka (1961), 271 (§336 Anm. 4). Zum Ablaut *brang* : *brungun* s. oben Anm. 4.

9 Grimm (1860), Sp. 384. Und zwar ist der Gewährsmann auch hier wieder Gotthelf (Gotthelf 1854, 139, Kap. 9), in einer Dialektpassage: *U de het si is zweuer Gattig Voresse brunge, es wär a eyr Gattig o gnue gsy* «Und dann hat sie uns zweier Gattungen Voressen (= Ragout) gebracht, es wäre an einer Gattung auch genug gewesen».

10 Der Faszikel des Wörterbuchs mit der 2. Auflage von «bringen» ist leider gerade noch nicht erschienen.

zum Beispiel im Westrheinfränkischen und Rheinhessischen[11], just da, wo schon Otfrid vor über 1000 Jahren die starken Formen verwendet hatte; dass hier Kontinuität vorliegt, ist kaum anzuzweifeln. Auch in der Deutschschweiz ist die Situation fast ausgewogen. Die betreffende Karte des Sprachatlasses der deutschen Schweiz (SDS)[12], dessen Daten aus den 1940er und -50er Jahren stammen, zeigt *prunge* zwischen Bern und Thun, im Emmental und Entlebuch (Kt. Luzern), in Obwalden und Nidwalden, Zug, Schwyz und punktuell in Glarus, ferner schwergewichtig im Wallis westlich von Brig (*gibrungu*) und bei den just aus diesem Gebiet ausgewanderten Nordostwalsern in Graubünden (nordöstlich von Thusis: Davos, Schanfigg, Prättigau). Hingegen herrscht die schwache Form *prācht* im Berner Oberland, im Goms, in Uri und Glarus sowie bei den Bündner Südwestwalsern (Vorder- und Hinterrheintal und Avers), die aus dem Goms stammen müssen, zudem – auch standardsprachlich gefördert – in der Nordwestschweiz, im Jura und Mittelland sowie in der Säntisregion. Vor allem die Verteilung in den Alpen und Voralpen macht es offensichtlich, dass beide Formen volle Authentizität und je eine lange kontinuierliche Tradition haben. In einigen Gebieten hat schliesslich die eine, in anderen die andere die Oberhand gewonnen, und auch längere unentschiedene Situationen (wie heute in Glarus) dürften häufig gewesen sein.

Endlich sind die starken Formen sogar im Englischen belegt, zuerst im Altenglischen (in ps.-Cædmon) das Partizip *brunȝen*[13], und für später weist das *Oxford English Dictionary*[14] dialektale Formen

---

[11] So *gebrung* exklusiv in einem breiten Korridor von Saarbrücken bis knapp vor Mainz, cf. Bellmann *et al*. (2002), Karte 543. Ein Beispiel aus Hey (1985), 45f., «*De Hochzetswingert*»: *Noh drei Johr, wie der Wingert es erschde Mol ebbes gebrung hot, war alles annerscht* «Nach drei Jahren, als der Weinberg zum erstenmal etwas abgeworfen hatte, war alles anders».

[12] Handschuh *et al.* (1975), Karte 7 (https://digital.sprachatlas.ch/).

[13] Sievers & Brunner (1965), 319f. (§407 Anm. 8, 1).

[14] OED (1971), 1107, Sp. 1; ähnlich OED online (http://www.oed.com/, 8.9.2017).

wie Prät. *brong* (mit *o* aus *a*) und Partiz. *brung* aus. Es scheint also, dass auch diese starken Formen bis auf die Zeit der Auswanderung der Angeln und Sachsen zurückreichen. Im heutigen Englischen gilt *bring – brang – brung* (oder *bring – brung – brung*) fast durchgehend als «substandard»[15].

Das wohl bald zweitausend Jahre dauernde Nebeneinander zweier Stammformenreihen für dieses häufige Verbum ist ein Kuriosum. Der Grund dafür ist eine morphologische Patt-Situation zwischen einerseits der eher ungewöhnlichen, aber offenbar schon im Urgermanischen fest im Sattel sitzenden schwachen Bildung des Präteritums und des Vergangenheitspartizips und anderseits dem Präsens, das so sehr den starken Verben mit *i* in der Wurzel (*singen*, *springen*, *dringen*, *ringen*, *gelingen*, *auswringen* etc.) gleicht, dass seine ablautenden Stammformen von den entsprechenden Formen der anderen Verben permanent Schützenhilfe erhielten, auch wenn sie fast durchgehend seltener verwendet wurden als die der anderen, schwachen Reihe. Historisch ist das Nebeneinander noch nicht befriedigend erklärt. Die Sprachwissenschaftler haben zwar vorgeschlagen[16], von zwei gleichbedeutenden Verben auszugehen, einem starken und einem schwachen. Im Gotischen würden sie *briggan, *bragg/*bruggum, *bruggans* (stark) und **braggjan, brāhta, *brāhts* (schwach) lauten. Das Präsens des letzteren scheint – mit dem üblichen Umlaut (s. oben 1.) – in altsächs. *brengian* und späte-

---

15 Im Amerikanischen ist *I'm going to dance with the one who brung me* mindestens seit einem Song aus den 1920er Jahren eine beliebte Redensart in Sport und Politik (cf. http://www.barrypopik.com/index.php/new_york_city/entry/dance_with_the_one_who_brung_you_darrell_royal/, 5.9.2017); bekannt ist auch Neil Diamond's Song «Play me» von ca. 1972 mit *song she sang to me, song she brang to me, words that rang in me, rhyme that sprang from me* (cf. https://youtu.be/7HD6O9patDE, 5.9.2017), wo aber wohl eher spontanes Wortspiel des Sprachkünstlers als authentische Dialekttradition vorliegt.

16 Z.B. Braune & Mitzka (wie Anm. 8), Grimm (wie Anm. 9).

rem sächs. *brengen* sogar bezeugt zu sein[17]. Warum aber im Präsens vor allem das erste und in den Vergangenheitsformen vor allem das zweite Verbum verwendet wurde, was eine stark unregelmässige Stammformenreihe ergab, dafür hat offenbar noch niemand eine Erklärung.

3. Auch in unserer dritten Fallstudie, dem Wort *fragen*, geht es um ein Verbum, das zwischen stark und schwach schwankt, jedoch auf andere Weise. Hier ist vor allem das lautliche Resultat, das sich im Schweizerdeutschen ergeben hat, faszinierend. Ich stütze mich ganz auf die einschlägige Karte des Sprachatlasses der Deutschen Schweiz (SDS), die letzte der Serie «mhd. â bzw. dessen Umlaut» (vereinfachte Version hier S. 300)[18]. Ein grösserer Vokalreichtum in einem einzigen Wort auf so engem Raum ist kaum vorstellbar. Zuerst wollen wir uns den synchronen Befund und die Verteilung der Vokalvarianten ansehen, anschliessend folgt ein kurzer historischer Kommentar. Vorauszuschicken ist, dass die phonetischen Karten des SDS für die Vokale (hier /aː/ und /oː/) schwarz, für ihre Umlaute rot, für «verdumpfte» (d.h. gerundete und damit leicht gehobene) Aussprachevarianten tiefer Vokale kreisförmige, für die nicht verdumpften geradlinige Symbole verwenden[19].

Fangen wir (siehe Karte) unsere Beschreibung im Nordwesten an: Die ganze Region Basel (Basel-Stadt, Basel-Landschaft sowie das angrenzende Elsass und Baden, die wir hier ausklammern) einschliesslich fast des ganzen Kt. Solothurn sagt *frōge* mit geschlossenem [oː].

---

17 Nach diesem Schema gehen auch ein paar andere gotische Verben, z.B. *þagkjan, þāhta, þāhts*, genau entsprechend *denken, dachte, gedacht*, deren Funktion vielleicht ursprünglich «intensiv» war, cf. Braune & Ebbinghaus (wie Anm. 7).

18 Hotzenköcherle & Trüb (1962), Karte 94.

19 Generell zur süddeutschen und nordschweizerischen Verdumpfungstendenz z.B. Wiesinger (1983), 1106 (Ende Abschnitt 1); summarisch auch Wiesinger (1983), 831, Karte 47.5, Isoglosse 10 (ohne Berücksichtigung der Bündner Walser).

fragen im
Schweizerdeutschen
Ortschaften:
1 Bern
2 Brig
3 Burgdorf
4 Interlaken
5 Langenthal
6 Lützelflüh
7 Luzern
8 Meiringen
9 Olten
10 Solothurn
11 Thun
12 Thusis
13 Visp
14 Wolhusen
ELSASS
BADEN
BS
SH
TG
SG
AR
AI
SAMTLS
ZH
ZG
SZ
GL
GR
BL
SO
LU
NW
UR
OW
BE
FR
VS
Prättigau
Davos
Schanfigg
Vordenhein
Hinterrhein
Avers
Hasli
Lütschine
Lauterbr.
Goms
Lötschental
Saastal
Mattertal
Wald-Entlebuch
emme
Emmental
frāge
frēge
frōge
frūge

Daran legt sich ein breiter Gürtel *frɔ̄ge* mit offenem [ɔː]. Die Grenze zwischen den beiden Gebieten beginnt an der französischen Sprachgrenze westlich der Stadt Solothurn, folgt dem Jurasüdfuss nach Olten und dreht dort nach Norden ab zum Rhein. Östlich dieser Grenze kommt die geschlossene Variante noch punktuell vor, südlich nicht. Die äussere Grenze dieses Gürtels mit offenem [ɔː] ihrerseits verläuft von der Sprachgrenze südlich des Bielersees ostwärts, wenige Kilometer nördlich an der Stadt Bern vorbei, über den Napf nach Wolhusen und Luzern, dreht dort in einem leichten Bogen nach Norden und läuft durch den Kt. Zug und der Westgrenze des Kt. Zürich entlang zum Rhein. Auch diese Variante kommt weiter östlich noch vor, südlich nicht.

An diesen Gürtel schliesst, über fast die ganze Länge der Grenze, die Variante *frāge* an, wobei der SDS vor allem in den Grenzbereichen zahlreiche verdumpfte, stark verdumpfte und sogar im Grenzbereich zwischen /aː/ und /oː/ liegende Varianten verzeichnet[20]. Diese sind am prominentesten vertreten in der Innerschweiz (Obwalden, Nidwalden, Uri, Glarus, Schwyz), im Kt. Zug (Osthälfte) sowie im Kt. Zürich westlich des Zürichsees (Knonauer Amt).

Die als «neutral» eingestufte Variante [aː] findet sich in grossen Teilen des Kt. Bern vor allem südlich und östlich der Hauptstadt sowie in Deutsch-Freiburg, wo sogar eine noch leicht hellere Version vorkommt, wohl durch den Kontakt zum Französischen verursacht. Die bisher genannten Phonemvarianten sind auf der Karte alle mit schwarzen Symbolen wiedergegeben.

Die neutrale Variante in BE grenzt nun aber ihrerseits an eine noch hellere Variante, *frǟge*. Obwohl dieser Übergang ebenfalls fast «gleitend» ist, überschreiten wir hier eine fundamentale Phonemgrenze, nämlich von /aː/ zu seinem Umlaut /æː/. Die Symbole sind

---

20 Der SDS unterscheidet für das Phonem /aː/ (und seine Verdumpfung) und für das Phonem /oː/ je sieben verschiedene Schattierungen plus eine, *ā̊*, genau in der Mitte auf der Grenze, das macht fünfzehn Phonemvarianten für zwei Phoneme; s. z.B. Hotzenköcherle (1984), 30. In unserem Überblick wird auf diese Feinunterteilung nicht eingegangen.

nun rot. Bei dieser ersten Umlautvariante, die wir antreffen, handelt es sich um das sogenannte «überoffene *ē*», also eben [æː], dessen starke Öffnung (und Senkung) die phonetische Distanz zur benachbarten neutralen, d.h. für ein schweizerdeutsches /aː/ relativ hohen Variante ziemlich klein hält. Die Grenze zwischen den Formen *frāge* und *frā̈ge* verläuft im Kt. Bern bei Interlaken zwischen dem Thuner- und dem Brienzersee. Die umgelautete Form beherrscht weiterhin das Lauterbrunnen-, Lütschinen- und Haslital und reicht einerseits nach Norden ins Waldemmental und Entlebuch hinüber und anderseits über den Grimselpass ins Goms, das sogenannte obere Deutschwallis. Im unteren Deutschwallis, d.h. unterhalb Brig, einschliesslich Saas-, Matter- und Lötschental, findet sich mehrheitlich eine geschlossene Variante *frēge* [eː] wobei im ganzen Deutschwallis da und dort auch eine neutrale oder leicht offene Aussprache *frē̈ge* [ɛː] vorkommt.

Die beiden Walliser Hauptformen finden wir schliesslich, ebenso klar getrennt, in den beiden Walser Auswanderungsgebieten in Graubünden wieder, die wir schon im Zusammenhang von *gebrācht* und *gebrungen* (oben 2.) getroffen haben: Die Gommer Variante *frā̈ge* gelangte ins Bündner Oberland, Rheinwald und Averstal (Südwestwalser), diejenige des unteren Deutschwallis, *frēge*, in die Landschaft Davos, ins Schanfigg und ins Prättigau (Nordostwalser).

Fehlt noch die Nordostschweiz, nördlich und östlich des Zürichsees. Hier herrscht eine Art Patt-Situation (vergleichbar derjenigen oben, 2.), und dementsprechend ergibt sich ein ziemlich heterogenes Bild. Wie sonst im Mittelland, Jura und Baselbiet sind fast ausschliesslich verdumpfte Formen in Gebrauch, hier aber neben der nicht umgelauteten (*frɔ̄ge*) weitverbreitet auch eine umgelautete (*frœ̄ge* mit [œː], d.h. offenem *ö*). Punktuell wurde auch *frōge* registriert, vor allem im oberen Tösstal, um den Obersee herum und im Sarganserland. Es kristallisieren sich zudem deutliche kantonale Vorlieben heraus: Im Thurgau ist vorwiegend, in den beiden Appenzell praktisch ausschliesslich *frɔ̄ge* belegt, und im Churer Rheintal ist die umgelautete Form überhaupt nicht belegt. Die Kantone St. Gallen und Zürich dagegen tendieren im Gegenteil deutlich zu *frœ̄ge*, und Schaffhausen ist gemischt.

Diese synchrone Bestandesaufnahme ruft nach Erklärungen. Hierfür werden wir uns mit Vorteil einige dialektologische Prinzipien in Erinnerung rufen:

(1) In einem Dialektkontinuum verändern sich die Sprachmerkmale kaum je autonom, sondern fast immer in permanentem Kontakt mit den Nachbarn. Lautwandel beispielsweise verlaufen innerhalb einer Sprechergruppe meist homogen, zwischen benachbarten Sprechergruppen ähnlich, zwischen Gruppen mit weniger Kontakt weniger ähnlich, zwischen solchen ohne Kontakt meist ganz anders.

(2) Auch Auslese- bzw. Verallgemeinerungsprozesse können durch Nachbarn beeinflusst werden bzw. bei völliger Trennung unterschiedlich verlaufen.

(3) In sprachlichen Randlagen, wo Beeinflussung durch Sprecher derselben Sprache tendenziell schwach und einseitig ist (dafür aber ganz andersartige Einflüsse von einer Nachbarsprache her wirken können), verlaufen Prozesse oftmals auf «extreme» Weise, indem ganz andere Archaismen bewahrt und ganz andere oder weitergehende Innovationen getätigt werden als anderswo im Sprachgebiet.

(4) Topographische Hindernisse wirken oft als Barriere für sprachliche Ausbreitungstendenzen.

(5) Sprechergruppen können auswandern – und so auch grosse Hindernisse überwinden –, wodurch sie ihre typischen Sprachmerkmale einer anderen Gegend einpflanzen und damit ein Kontinuum beträchtlich «stören» können.

All dies können wir an unserem Beispiel *fragen* gut beobachten:

(1) Den ersten Punkt, um den es mir hier vor allem geht, soll die folgende Wanderung den Linien des Vokaldreiecks entlang illustrieren: von [oː] hinunter via [ɔː] nach [aː] und auf der anderen Seite wieder hinauf via [æː] nach [eː]. Sie entspricht grosso modo dem Weg, für die heute eine Basler Familie, die ins Wallis skifahren geht, noch gut drei Stunden

benötigt, oder auch dem Weg, den in umgekehrter Richtung Thomas Platter der Ältere (*1499 in Grächen, †1582 in Basel) zurückgelegt und später in seiner Autobiographie als Weg vom Hirtenjungen zum Latein- und Griechischlehrer, Buchdrucker und Unterstützer der Reformation nacherzählt hat. Von Basel [oː] gehen wir über den Jura nach Olten [ɔː] und weiter durch den Oberaargau [ɔː], via Burgdorf [ɔː] nach Bern [aː]. Dann folgen wir weiter der Aare hinauf über Thun [aː] in Richtung Alpen, überschreiten eine markante Dialektgrenze bei Interlaken [æː][21] nach Brienz [æː] und über Meiringen [æː] das Haslital hinauf [æː], über den Grimselpass ins Oberwallis, zuerst ins Goms [æː], dann hinunter in den westlichen Teil des Deutschwallis nach Visp [ɛː]/[eː] und hinauf in eines der prächtigen Seitentäler [eː]. Das Beispiel zeigt, dass die Sprachgeschichte nicht nur die Tendenz hat, Phonemunterschiede in einem Dialektkontinuum klein zu halten und mit gleitenden Übergängen anzuordnen, sondern im Extremfall ganze Ketten aus solchen Übergängen bilden und – wie in unserem Beispiel – entlang wichtiger Verkehrswege im Gelände «niederlegen» kann.

(2) Auslesevorgänge, die nie ohne Einfluss der näheren und ferneren Nachbarn ablaufen, können vor allem in den Gegenden beobachtet werden, wo die umlautende und die nicht umlautende Variante bis heute in Konkurrenz stehen,

---

[21] Diese Grenze ist speziell bei phonetischen Merkmalen noch immer sehr auffällig, s. z.B. Christen *et al.* (2013), für den Vokalismus Karten 83, 84, 87, 88, 89 (und 2, 49, 114), 90, 91, 92, 93, etwas zurückgedrängt 95; für die Konsonanten 99, 100, 103, ähnlich 102, s. ferner 336. Im Wortschatz hat sich die Grenze dagegen stark verflüchtigt, doch s. immerhin noch Karten 4 (etwas zurückgedrängt) 5, 13 (etwas zurückgedrängt), 17, 19 (etwas vorgerückt), 20, 23, 32 (etwas vorgerückt), 33 (desgl.), 45 und 56 (etwas zurückgedrängt), 66, 68, 70. Auf den zahlreichen Karten des SDS ist die Grenze noch vielfältiger beobachtbar.

also namentlich in der Nordostschweiz. Hier ist klar ersichtlich, dass sich die nicht umlautende (offen oder gar geschlossen), die an vielen Orten nur noch kleine Inseln bildet, vor der umlautenden auf dem Rückzug befindet. Stabil ist sie unter anderem noch im Rheintal von Sargans hinauf bis oberhalb von Chur, wohin sie – wie das Churer Deutsch insgesamt – vom St. Galler Rheintal her gelangt ist (als dieses noch nicht von der Umlautform eingenommen war).

(3) «Extreme» Veränderungen in Randzonen lassen sich an den Endpunkten unserer Wanderung beobachten, die beide an der Sprachgrenze liegen, besonders deutlich in den einst abgelegenen Bergtälern des unteren Deutschwallis, wo die umgelautete Variante [æː] noch zusätzlich bis zu geschlossenem [eː] aufgehellt worden ist, aber auch in der Region Basel (mit Elsass und Baden), wo das in der Nordschweiz übliche verdumpfte /aː/, d.h. [ɔː], noch zusätzlich bis zu [oː] geschlossen wurde[22].

(4) Auch topographische Hindernisse spielen in unserem Fallbeispiel eine Rolle. Eines ist der Zürichsee, der die sich ausbreitende umgelautete Form *frœge* (bisher) aufgehalten hat (das Knonauer Amt im Westen war bis 1500 nach Zug, Schwyz und Luzern orientiert und hat deshalb bis heute nicht umgelautete, stark verdumpfte Formen). Zweitens fällt die eindrückliche Talschwelle zwischen Wolhusen und Entlebuch auf, oberhalb deren die umgelautete Form vorherrscht, unterhalb deren aber die nicht umgelautete (ähnlich wie bei Interlaken)[23].

---

[22] Auf den Karten, deren Formen nur entweder altes /aː/ oder umgelautetes /æː/ enthalten, sind deren jeweilige Varianten und Verbreitung gut sichtbar, s. z.B. Hotzenköcherle & Trüb (1962), Karte 86 («Haken») und 87 («häkeln»).

[23] Auch die Grenze im Entlebuch ist noch in vielen anderen Bereichen vor allem der Phonetik beobachtbar, s. Christen *et al.* (2013), Karten

(5) Und für Wanderungen nach Punkt (5) schliesslich sind im Schweizerdeutschen die schon mehrfach erwähnten Walser der klassische Fall. Dies hat zu abrupten Grenzen geführt, wie z.B. am Ausgang des Prättigaus zwischen *frēge* der Nordostwalser und *frōge* (teilweise sogar *frōge*) der Bündner Herrschaft und des Sarganserlandes.

Die schwierigste historische Frage aber ist die nach dem Grund, warum überhaupt neben *frāgen* ein umgelautetes *frägen* existiert. Darauf habe ich in der einschlägigen Literatur keine abschliessende Antwort gefunden. Klar ist, dass das Hochdeutsche schon vor Einsetzen der Zeugnisse mit der Vorgeschichte dieses Verbums ziemlich radikal gebrochen haben muss[24]. Alle anderen alten germanischen Sprachen, und insbesondere das früh (350 n. Chr.) und sehr gut bezeugte Gotische zeigen ein unregelmässiges starkes Verbum, das im Präteritum und Vergangenheitspartizip ganz normale Formen zeigt, nämlich got. Prät. Sg. *frah*, Pl. *frēhum*, Pzp. *fraihans* (wie die Entsprechungen zu *liegen*, *genesen*, *lesen*, *essen*, *(ver)gessen*, *(ver)-wesen*, *geben* usw.), im Präsens aber nicht das «reguläre» *fraihan*, sondern *fraihnan* (<ai> = [ɛ]). Dieses zusätzliche *-n-* ist in fast allen altbezeugten germanischen Sprachen sehr präsent, insbesondere im Altsächsischen und Altenglischen, aber auch im Altnordischen, – im Althochdeutschen jedoch nur noch in einer einzigen Vergangenheitsform (das Präsens dazu müsste **gi-frëgnan* gelautet haben)[25]. Ein Reflex des alten (kurzen) Präsensvokalismus hat sich freilich bis in eine mittelhochdeutsche Nebenform *vrëgen* erhalten[26]. Sonst

---

79, 84 («Brügg/Brugg»), 86, 87, (90), 93 («Schweschter/Schwöschter»), 100, 102, 103, 109, 111, 114; noch viel besser beobachtbar ist sie im SDS.

24 Die beste Übersicht über die Bezeugungen gibt Lehmann (1986), 122f. Auszugehen ist von der idg. Wurzel **prek'-* «bitten, fordern» (s. z.B. lat. *precārī*, woraus frz. *prier*).

25 Braune & Mitzka (1961), 276 (§343 Anm. 7).

26 Lexer (1872–78), s.v. *vrâgen* (http://www.woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/setupStartSeite.tcl – Klick: LEXER). Diese Form zeigt das -

aber herrscht im Deutschen von allem Anfang an ein neues, schwaches Verbum vor mit den Formen: ahd. *frāgēn/frāhēn*, Prät. *frāgēta*, mhd. *vrāgen*, *vrāgete*, nhd. *fragen*, *fragte*, im Niederdeutschen altsächs. *frāgon*, *frāgoda*[27], nnl. *vragen*, *vraagde* (heute mehrheitlich *vroeg*, aber das Pzp. ist nach wie vor schwach: *gevraagd*). Es wird einhellig für eine denominative Ableitung vom femininen Substantiv *frāga* «Frage» gehalten. Für Umlaut war da hingegen a priori kein Anlass. Da in einem solchen Fall einer Ablösung eines alten (unregelmässigen) Wortes durch ein neues (regelmässiges) aber auf jeden Fall eine lange Übergangszeit angenommen werden muss, wie sie im Altsächsischen mit *frāgon* neben *fregnan* direkt fassbar ist, drängt sich die Annahme auf, dass die Umlautvariante mit [æː] als Mischform aus dem alten Verbum mit [ɛ] und dem neugebildeten mit [aː] in gewissen südalemannischen Dialekten entstanden ist (etwa im 8./9. Jahrhundert?), noch lange, bevor wir von diesen erste Zeugnisse haben, und jedenfalls weit vor den Walserwanderungen, ja sogar noch vor der Weiterentwicklung der geschlossenen Variante des unteren Deutschwallis. Solche morphologisch motivierten, also nicht lautgesetzlichen[28] Umlaute sind sehr vielfältig beobachtbar und entsprechend bis heute noch nicht abschliessend erforscht und verstanden[29].

---

n- nicht mehr und flektiert schwach, kann also nicht als direkte Fortsetzung des alten Verbums gelten.

27 Ein Schwanken bei den schwachen Verben zwischen der zweiten (*-ōn*) und der dritten Klasse (*-ēn*) ist sogar innerhalb des Althochdeutschen beobachtbar, s. Braune & Mitzka (1961), 293 (§369 Anm. 2).

28 Die Annahme von «provinziellen Lautgesetzen», wie sie das SI (1881, Sp. 1291) postuliert, ist m.E. weniger plausibel als ein morphologisch motivierter Vorgang (https://www.idiotikon.ch/online-woerterbuch – Suche: fragen).

29 S. Lüssy (1983), 1083–88, spez. 1087 zum Verbum. Einen Eindruck geben auch viele Karten im SDS, z.B. Hotzenköcherle & Trüb (1962), Karten 88–93. Viel Einfluss ging bei den Verben von der gewichtigen 1. Klasse der schwachen Verben aus. In unserem Fall könnte insbesondere auch das Verbum *sagen* (3. Klasse) gewirkt haben (diese Bemerkung verdanke ich einem anonymen Gutachten zu diesem Bei-

Nun ist es durchaus wahrscheinlich, dass diese umgelautete Variante früher auch in anderen Gebieten der heutigen Deutschschweiz vorgekommen ist, jedoch durch Auslese (oben, Punkt 2) in den meisten Gebieten der «Normalform» *frāgen* unterlegen ist. Dies dürfte an manchen Orten noch nicht sehr lange entschieden sein[30]. Nur in den etwas abgelegenen Gebieten des Hasli, Entlebuchs und Wallis, wo die Entscheidung anders ausging, muss angesichts der gleichen Situation bei den Bündner Walsern die Auslese schon sehr früh vonstatten gegangen sein und konnte in der Folge nicht mehr umgedreht werden (mindestens bis jetzt).

In diesem Zusammenhang stellt sich noch die letzte wichtige Frage, nämlich warum auch in der Nordostschweiz die – hier gerundete – Umlautform *frœ̄ge* die nicht umgelautete Form *frɔ̄ge* teilweise verdrängen konnte in einem Prozess, der offenbar bis heute anhält. Woher hat die Umlautform den dafür nötigen Sukkurs erhalten? Dafür könnte ein eher junges Phänomen mit verantwortlich sein, nämlich die Tendenz der 2. und 3. Pers. Sg. Präs. von *fragen* zur Umlautung (*frägst*, *frägt*) nördlich des Rheins und Bodensees. In der Schriftsprache kommen diese Formen etwa um 1700 auf, und dialektal sind sie im Schwäbischen besonders stark vertreten[31]. Dort dürften sie sogar noch etwas älter sein, allerdings wiederum nicht allzu viel, denn sie werden, wie das Präteritum *frūg*, durch Analogie zu den alten starken Verben *tragen*, *schlagen* etc. erklärt[32], und diese Analogie wurde ihrerseits erst durch die frühneuhochdeutsche

---

trag). Zu diesem Verbum, das tatsächlich viel spontanen Umlaut zeigt, ahd. und mhd. allerdings Kurzvokal hatte, s. Braune & Mitzka (1961), 292 (§368 Anm. 2).

30 Das SI (wie Anm. 28) rechnet damit, dass die umgelautete Form «vor der starken Beeinflussung durch die Schule wohl vorherrschte».

31 Zu den Zeugnissen für diese Formen s. z.B. Grimm (1878), Sp. 50.

32 S. Grimm (wie Anm. 31), oder jüngst U. Stölzel auf der Homepage des IDS Mannheim, http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/fragen.ansicht?v_id=83, 16.9.2017. Ebenso ist nnl. *vroeg* nach *droeg*, *sloeg* gebildet.

Dehnung der Vokale in offener Silbe möglich[33]. Sprachlicher Einfluss seitens des Bodenseealemannischen und Schwäbischen auf die Dialekte der Nordostschweiz ist auch sonst mannigfach feststellbar[34], und in unserem Fall hat er seinerzeit offenbar genügt, um die damals noch nicht abgeschlossene Ausmarchung zwischen *frɔ̄ge* und *frœ̄ge* hinauszuzögern und sogar eher in Richtung von *frœ̄ge* zu drängen. Westlich und südlich des Zürichsees ist die Entscheidung dagegen längst zugunsten der nicht umgelauteten Formen gefallen.

Bibliographie

Bellmann Günter *et al*. (2002), *Mittelrheinischer Sprachatlas,* Bd. 5: *Morphologie*, Tübingen.

Braune Wilhelm & Ebbinghaus Ernst A. (1981), *Gotische Grammatik*, 19. Aufl., Tübingen.

Braune Wilhelm & Mitzka Walther (1961), *Althochdeutsche Grammatik*, 10. Aufl., Tübingen.

Christen Helen *et al.* (2013), *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*, 5. Aufl., Frauenfeld.

Gotthelf Jeremias (1850), *Uli der Knecht*, Berlin.

Gotthelf Jeremias (1854), *Erlebnisse eines Schuldenbauers*, Berlin.

Grimm Jacob & Grimm Wilhelm (1860, 1878, 1889, 1919), *Deutsches Wörterbuch*, Bde. 2, 4, 13, 17, Leipzig und Berlin.

Handschuh Doris, Hotzenköcherle Rudolf, Trüb Rudolf *et al*. (1975), *Sprachatlas der deutschen Schweiz*, Bd. 3: *Formengeographie*, Bern.

Hey Albert (1985), *Rheinhessische Stickelcher*, Aspisheim.

---

33 Zu dieser Dehnung s. Wiesinger (1983), 1091f. mit Karte. Ob auch das mhd. *vrëgen* (oben m. Anm. 26) diese Analogie in Deutschland noch etwas fördern konnte, sollte wohl nicht vorschnell ausgeschlossen werden; dies müsste aber anhand der Zeugnisse genauer abgeklärt werden.

34 S. z.B. Hotzenköcherle (1984), 95f.

Hotzenköcherle Rudolf (1984), *Die Sprachlandschaften der deutschen Schweiz*, Aarau.

Hotzenköcherle Rudolf & Trüb Rudolf (1962), *Sprachatlas der deutschen Schweiz*, Bd. I: *Lautgeographie*, Bern.

Lehmann Winfred P. (1986), *A Gothic Etymological Dictionary*, Leiden.

Lexer Matthias (1872–78), *Mittelhochdeutsches Handwörterbuch*, 3 Bde., Leipzig.

Lüssy Heinrich (1983), Kap. 56, Umlautung in den deutschen Dialekten, in Besch Werner *et al.* (Hg.), *Dialektologie*, 2. Halbband, Berlin, 1083-1088.

OED (1971) = *Oxford English Dictionary*.

SI (1881) = *Schweizerisches Idiotikon,* Bd. I.

Sievers Eduard & Brunner Karl (1965), *Altenglische Grammatik*, 3. Auflage, Tübingen.

Wiesinger Peter (1983), Kap. 47, Die Einteilung der deutschen Dialekte, Kap. 57, Dehnung und Kürzung in den deutschen Dialekten, und Kap. 59, Hebung und Senkung in den deutschen Dialekten, in Besch Werner *et al.* (Hg.), *Dialektologie*, 2. Halbband, Berlin, 807-900, 1088-1101 und 1106-10.

Cahiers de l'ILSL 56, 2018, 311-331

Sur le rôle de la diversité lexicale dans la mesure de la diversité flexionnelle

Aris XANTHOS
Université de Lausanne

Cette contribution se propose de revisiter une partie des résultats de la recherche de Xanthos et al. *(2011) sur la relation entre diversité flexionnelle dans le langage adressé aux enfants et développement de la flexion dans le langage enfantin. À la lumière des progrès méthodologiques récents en matière de mesure de la diversité flexionnelle, je chercherai à mettre en évidence la nécessité de contrôler non seulement les fluctuations de taille d'échantillon mais aussi celles de diversité lexicale dans les données. Les résultats empiriques suggèrent que l'adoption d'une mesure robuste vis-à-vis de ce type de variations revêt une importance cruciale dans le contexte de l'étude de l'acquisition*[1].

[1] Je remercie mes collègues du *Crosslinguistic Project on Pre- and Protomorphology in Language Acquisition* pour la mise à disposition des corpus d'acquisition qu'ils ont récoltés, transcrits et enrichis au fil des années : Ayhan Aksu-Koç (Université du Bosphore), Wolfgang Dressler (Académie autrichienne des sciences, Vienne), Natalia Gagarina (Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft, Berlin), Steven Gillis (Université d'Anvers), Gordana Hrzica, Melita Kovačević et Marijan Palmović (Université de Zagreb), Katharina Korecky-Kröll et Sabine Laaha (Université de Vienne), Klaus Laalo (Université de Tampere), F. Nihan Ketrez (Université Bilgi d'Istanbul) et Maria D. Voeikova (Académie des sciences de Russie). Ils sont heureux de contribuer au moins par leurs données à cet hommage à Marianne Kilani-Schoch – qui de son côté me pardonnera, j'espère, d'avoir utilisé les siennes sans demander son autorisation. Merci enfin à François Bavaud et Christian Surcouf pour leur relecture attentive.

1. Introduction

La mesure de la diversité lexicale est l'un des sujets les plus abondamment étudiés en linguistique quantitative, en particulier du point de vue de la relation existant entre la *variété* lexicale, soit le nombre *V* d'unités lexicales distinctes (ou *types*) dans un échantillon textuel, et la *taille* de cet échantillon, soit le nombre *N* de *tokens* qui le composent. En effet, la variété *V* ne peut que croître avec la taille *N* de l'échantillon, si bien que cet indice ne permet pas de comparer directement des échantillons de tailles variables – pas plus que ne le permettent le *ratio types–tokens RTT = V/N* et ses diverses transformations (Tweedie & Baayen 1998).

De façon très générale, les propositions méthodologiques récentes en matière de mesure de diversité lexicale sont des variations plus ou moins sophistiquées d'une idée introduite par Johnson (1944). Pour remédier au problème de la dépendance à la taille de l'échantillon, Johnson propose de découper l'échantillon considéré en *B* segments de *S* tokens chacun et d'évaluer la diversité lexicale de l'échantillon par le RTT moyen dans ces segments. Dans ce contexte, le nombre *B* de séquences est le résultat de la division entière de la taille *N* de l'échantillon par la taille *S* choisie pour les segments. Le seul paramètre de la méthode est donc *S*, qui peut en principe être compris entre 1 et la taille du plus petit des échantillons à comparer.

L'une des principales évolutions de cette approche est celle proposée par Dubrocard (1988) et consistant à remplacer les segments de *S* tokens contigus de Johnson (1944) par des sous-échantillons de *S* tokens obtenus par tirage aléatoire sans remise à partir de l'échantillon entier[2]. Cette pratique a l'avantage de faire du nombre *B* de sous-échantillons un paramètre que l'on peut choisir

---

[2] Ici et dans la suite, j'utilise systématiquement le terme *échantillon* pour désigner l'objet dont la diversité est mesurée et celui de *sous-échantillon* pour référer à une sélection de tokens tirés d'un échantillon.

indépendamment de *S* ainsi que de permettre d'exploiter toute l'information présente dans l'échantillon original[3]. C'est notamment l'approche retenue par la méthode *VOCD* (pour *vocabulary diversity*, cf. Malvern & Richards 1997), qui constitue actuellement un standard *de facto* en matière de diversité lexicale. La mesure repose sur le calcul du RTT moyen dans des sous-échantillons de taille *S* croissante (35, 36, …, 50 tokens) pour construire une courbe de RTT dite *empirique*; une technique d'ajustement de courbe permet ensuite de trouver, au sein d'une famille de courbes *théoriques* spécifiées par la variation d'un paramètre unique dans un modèle formel de la relation entre RTT et nombre *N* de tokens, celle qui est la plus similaire à la courbe empirique. La valeur du paramètre générant cette courbe constitue alors la mesure de diversité rapportée.

En fait, comme le montrait déjà le développement de Serant (1988), il est possible de calculer de façon analytique la moyenne de la variété *V* (ou du RTT) attendue sur *tous* les sous-échantillons possibles de taille *S* donnée[4]. Ce calcul basé sur la loi hypergéométrique n'a même pas le désavantage d'être particulièrement coûteux en temps d'exécution, si bien que l'échantillonnage aléatoire mis en œuvre dans VOCD notamment lui est strictement inférieur. McCarthy & Jarvis (2007) arguent à ce propos que le seul intérêt de la procédure d'ajustement de courbe qui sous-tend la méthode est de réduire le bruit engendré par l'échantillonnage aléatoire, et qu'en ce sens VOCD est essentiellement une façon d'approximer $V^{theo}(S)$.

---

3 La méthode de Johnson (1944) implique en effet de négliger une partie des tokens de l'échantillon dans le cas général où sa taille *N* n'est pas un multiple de la longueur *S* des séquences.

4 Dans ce qui suit, je parlerai de *variété ré-échantillonnée observée*, notée $V^{obs}(S)$, pour désigner la moyenne de la variété calculée à partir d'un ensemble de sous-échantillons aléatoires, telle qu'utilisée dans VOCD par exemple; le terme *variété ré-échantillonnée théorique* et la notation $V^{theo}(S)$ feront référence à la quantité calculée selon les indications de Serant (1988).

McCarthy & Jarvis (2010) proposent une alternative intéressante à la méthodologie de Johnson (1944) et ses dérivés : plutôt que d'évaluer le RTT moyen dans des segments de longueur *S* donnée, leur méthode nommée *MTLD* (*measure of textual lexical diversity*) vise à estimer la longueur moyenne de segments dont le *RTT* est fixé. Mes propres expériences visant à comparer une variante de cette mesure[5] et $V^{obs}(S)$ suggèrent que les deux approches sont largement interchangeables : « grosso modo, elles présentent la même réaction (ou absence de réaction) aux variations de taille et de diversité des données » (Xanthos 2013, 250). Considérant par ailleurs que $V^{obs}(S)$ est une approximation de $V^{theo}(S)$, si l'on admet avec McCarthy & Jarvis (2007) que c'est aussi le cas de VOCD, il semble en définitive qu'aussi bien $V^{theo}(S)$ que MTLD puissent être tenues pour représentatives de l'état de l'art en matière de mesure de la diversité lexicale.

La mesure de la diversité *flexionnelle* est loin d'avoir engendré à ce jour un volume de recherche comparable à la mesure de la diversité lexicale[6]. Les méthodes proposées dans ce domaine reposent généralement sur un modèle simple de la flexion, selon lequel chaque token de l'échantillon textuel considéré (par exemple les formes fléchies *va*, *vais*, *aller* ou *fera*) appartient à un et un seul lexème (respectivement les verbes ALLER ou FAIRE). Jusque dans les années 2000, l'indice le plus utilisé pour quantifier la diversité

---

5 La particularité de cette variante est de reposer sur un échantillonnage aléatoire plutôt que sur un découpage du texte en segments (voir Xanthos 2013 pour plus de détails).

6 Il ne sera fait état ici que des indices portant spécifiquement sur la dimension paradigmatique de la flexion, à l'exclusion notamment des propositions visant à caractériser sa dimension syntagmatique (p. ex. Greenberg 1954; Nichols 1992), ainsi que des travaux abordant l'évaluation de la complexité morphologique sous l'angle de la théorie de l'information (p. ex. Juola 1998; Bane 2008; Moscoso del Prado Martín 2011), dans la mesure où ils ne font pas explicitement le départ entre ces deux dimensions.

flexionnelle d'un échantillon est ce que Xanthos & Gillis (2010) nomment *MSP* (pour *mean size of paradigm*, la taille moyenne du paradigme), soit le rapport $V/\tilde{V}$ entre la variété lexicale V et la variété des lexèmes, notée $\tilde{V}$. Cette quantité, qui s'interprète comme le nombre moyen de formes distinctes par lexème, est toutefois dépendante de la taille N de l'échantillon et s'avère donc aussi inadéquate que la variété lexicale ou le *RTT* pour comparer des échantillons de tailles variables.

C'est à Malvern, Richards, Chipere & Durán (2004) qu'est due la première tentative de développer une mesure de diversité flexionnelle prenant en compte la question de la dépendance à la taille d'échantillon. Ces auteurs proposent d'interpréter la différence entre le résultat de l'application de la méthode VOCD aux formes fléchies et celui, systématiquement inférieur, de son application aux lexèmes comme une mesure de diversité flexionnelle, mesure qu'ils nomment *ID* pour *inflectional diversity*. Cette proposition présente toutefois certains inconvénients, en particulier le fait que l'échelle dans laquelle ID est exprimée n'a pas d'interprétation intuitive. C'est ce qui conduit Xanthos & Gillis (2010) à défendre une autre mesure, qu'ils désignent par le terme de MSP *normalisé* et qu'on peut concevoir comme une transposition de l'idée générale de Johnson (1944) au domaine de la flexion : il s'agit de fixer une taille S de sous-échantillon, construire B sous-échantillons de S tokens (par tirage aléatoire sans remise), calculer le MSP de chaque sous-échantillon, et finalement rapporter le MSP moyen dans les B sous-échantillons, noté MSP(S) car il dépend directement de la valeur choisie pour le paramètre S [7].

La spécificité des approches les plus récentes de la mesure de la diversité flexionnelle est de tenir compte non seulement de variations de taille d'échantillon mais aussi de diversité lexicale – ou plus

---

[7] L'indice *MCI* proposé par Pallotti (2015) met en œuvre un raisonnement similaire pour calculer non pas le nombre moyen de formes distinctes par lexème mais le nombre moyen d'*exposants*, soit de procédés tels qu'affixation d'un morphe particulier, apophonie, etc.

précisément lexématique. En effet, en fixant le nombre de tokens par sous-échantillons, la méthode de calcul du MSP normalisé s'expose à un nouveau biais : toutes choses étant égales par ailleurs, les lexèmes apparaissant dans les sous-échantillons auront en moyenne une fréquence d'autant plus élevée que la diversité lexématique de l'échantillon de base est faible. Ainsi, même si le nombre de tokens dans les sous-échantillons est constant, le nombre moyen de tokens *par lexème* dépend de la diversité lexématique et les variations potentielles de celle-ci contrecarrent l'objectif de normalisation qui sous-tend la méthode.

Conscients de cet écueil, Krajewski, Lieven & Theakston (2012) proposent de ne prendre en compte dans le calcul du MSP normalisé que les lexèmes dont l'occurrence est attestée dans tous les échantillons qu'il s'agit de comparer. Cette option méthodologique implique toutefois de négliger une part potentiellement importante des données, notamment dans le contexte des corpus d'acquisition, où l'inventaire des lexèmes présents dans un échantillon mensuel de la production d'un jeune enfant, par exemple, peut être très restreint. En outre, opérer sur l'intersection des lexiques revient à uniformiser la variété lexématique des échantillons, mais dans le cas général où la distribution des lexèmes varie d'un échantillon à l'autre, rien ne garantit que la variété lexématique des sous-échantillons, ni par conséquent le nombre moyen de tokens par lexème, soient uniformes.

La méthodologie *RMSP* (pour *robust* MSP) introduite par Xanthos & Guex (2015) vise à remédier à ces inconvénients. Son principe est de calculer le MSP normalisé en ajustant séparément la taille *S* des sous-échantillons pour chacun des échantillons à comparer, de sorte à affecter une taille plus réduite aux échantillons dont la diversité lexématique est moindre. En particulier, il s'agit de déterminer, pour chaque échantillon, la taille de sous-échantillon aboutissant à uniformiser autant que possible le nombre moyen de tokens par lexème (dans tous les sous-échantillons de tous les échantillons), ou de façon équivalente, le nombre moyen de lexèmes par token, soit le TTR lexématique. En pratique, on fixe d'abord la taille maximale S^{max} des sous-échantillons, puis on identifie l'échantillon dont le TTR

lexématique (ré-échantillonné sur S^{max} tokens) est maximal et l'on enregistre sa valeur, notée ici TTR^{max}. On calcule MSP(S^{max}) pour cet échantillon, puis pour chaque autre échantillon *i*, on recherche la taille de sous-échantillon $S^i \geq 2$ telle que le TTR lexématique ré-échantillonné sur S^i tokens de l'échantillon *i* soit aussi proche que possible de TTR^{max}, et l'on calcule MSP(S^i) pour cet échantillon (les détails de cet algorithme sont donnés dans Xanthos & Guex 2015).

Les simulations conduites par Xanthos & Guex (2015) montrent que le RMSP est significativement moins affecté par les variations de diversité lexématique que le MSP normalisé. L'objectif de la présente contribution est d'évaluer l'impact de cette nouvelle méthodologie sur des données « réelles » (plutôt que générées artificiellement). À cet effet, je me propose de revisiter une partie des résultats de la recherche conduite au sein du *Crosslinguistic Project on Pre- and Protomorphology in Language Acquisition* sur la relation entre diversité flexionnelle dans le langage adressé aux enfants et taux d'acquisition de la flexion dans le langage enfantin (Laaha & Gillis 2007; Xanthos *et al.* 2011). Le choix de ce cas d'étude n'est pas seulement motivé par le fait qu'il s'agit d'une des applications les plus systématiques du MSP normalisé, portant sur des données issues de plusieurs langues typologiquement variées. C'est aussi, d'un point de vue personnel, un point d'orgue de ma collaboration avec le groupe de chercheuses et de chercheurs réunis à Vienne autour de Wolfgang Dressler, dans lequel j'ai eu l'honneur d'être invité par ma collègue et amie Marianne Kilani-Schoch, et qui a fourni le cadre de bon nombre de mes échanges et collaborations avec elle depuis près de 20 ans.

Dans la section suivante, je présente les données utilisées dans cette étude ainsi que les traitements différenciés appliqués au langage adressé à l'enfant et au langage enfantin, dont l'exposé des résultats fait l'objet de la section 3. La section 4 propose une discussion plus générale de ces observations en relation avec les objectifs de cette contribution. Je conclus par une synthèse de ce travail et une réflexion plus générale sur sa pertinence pour l'étude de l'acquisition.

2. Méthode

2.1. Données

Les données utilisées pour cette contribution forment un sous-ensemble de celles utilisées par Xanthos *et al.* (2011) et décrites en détail dans cet article. Il s'agit de corpus longitudinaux de 7 enfants acquérant 7 langues : allemand, croate, finnois, français, néerlandais, russe et turc[8]. Les enfants ont été enregistrés à leur domicile plusieurs fois par mois sur une période de temps variable (entre l'émergence de la parole et l'âge de 3 ans environ), en interaction avec leur mère ou les autres personnes en charge de leur garde dans le cadre d'activités quotidiennes telles que jeu, bain, repas, etc. Les données ont été transcrites en format CHAT et codées morphologiquement selon les normes du projet CHILDES (MacWhinney, 2000).

Les analyses présentées ci-dessous portent exclusivement sur les formes verbales présentes dans ces données. Le codage morphologique spécifie le lexème auquel chaque forme est associée. Les verbes à particule séparable allemands et néerlandais sont traités comme des occurrences d'un seul et même lexème (p. ex. all. *machen* 'faire', *aufmachen* 'ouvrir' et *zumachen* 'fermer'). Les flexions homophones sont traitées comme des occurrences d'une seule et même forme (p. ex. *parle* et *parles*). Notons enfin qu'une construction périphrastique comme le passé composé *est allé* est comptée comme une occurrence de la forme *est* suivie d'une autre, distincte, de la forme *allé*.

L'analyse du langage adressé à l'enfant (*LAE*) porte sur l'ensemble des 7 langues, tandis que celle du langage enfantin (*LE*) se concentre sur les corpus néerlandais et russe, en vertu de leur

---

8 Seules les langues pour lesquelles un échantillon d'au moins 1000 tokens de langage adressé à l'enfant était disponible ont été retenues, à l'exclusion donc du grec et du yucatec maya, présents dans l'article original.

caractère particulier tel que révélé par l'étude du LAE (cf. section 3.1). Les données du LE sont subdivisées en 12 échantillons mensuels successifs, de 1 an et 5 mois à 2 ans et 4 mois (1;5–2;4). Le tableau 1 ci-dessous résume les tailles (en nombre de tokens verbaux) des divers sous-ensembles de ces données.

Langue	**Nb. tokens verbaux**	
	LAE	**LE**
Allemand (ALL)	13975	–
Croate (CRO)	10795	–
Finnois (FIN)	4329	–
Français (FRA)	13768	–
Néerlandais (NEE)	4362	1067
Russe (RUS)	7394	1434
Turc (TUR)	1193	–
Total	55816	2501

Tableau 1 : Nombre de tokens verbaux dans le LAE et le LE des corpus analysés dans cette étude.

2.2. Analyse du langage adressé à l'enfant

Cette étude réplique à quelques détails près l'analyse du LAE effectuée par Xanthos *et al.* (2011) et compare les résultats obtenus avec le MSP normalisé et le RMSP. Pour chaque langue, on considère un échantillon unique composé de l'ensemble des tokens verbaux présents dans le corpus. Les deux mesures de diversité flexionnelle sont calculées sur $B = 1000$ sous-échantillons de chaque langue. Pour le MSP normalisé, les sous-échantillons comptent $S = 1000$ tokens; pour le RMSP, ils contiennent 1000 tokens au maximum (c'est-à-dire qu'on fixe $S^{max} = 1000$). Afin de mieux comprendre les différences observées entre MSP normalisé et RMSP, on rapporte également la variété lexématique théorique (sur 1000 tokens) dans les échantillons de chaque langue.

Il est à noter que dans l'article original, l'algorithme de ré-échantillonnage aléatoire est implémenté de façon telle que le nombre

moyen de tokens par sous-échantillon vaut environ 1000, mais le nombre de tokens dans les sous-échantillons individuels reste variable. Pour la présente étude, les calculs ont été effectués avec le logiciel *Textable* (Xanthos 2014), dans lequel l'implémentation de l'algorithme de ré-échantillonnage garantit que chaque sous-échantillon contient le nombre exact de tokens désiré.

2.3. Analyse du langage enfantin

Le traitement appliqué au LE par Xanthos *et al.* (2011) est plus complexe que celui appliqué au LAE. D'une part, il prend en compte la dimension longitudinale des données et vise à construire une courbe d'évolution de la diversité flexionnelle en fonction de l'âge dans chaque corpus plutôt qu'à évaluer globalement sa diversité flexionnelle. D'autre part, chaque point successif de la courbe de diversité est calculé non pas sur la base de l'échantillon mensuel correspondant mais du cumul de l'ensemble des échantillons mensuels jusqu'à ce point dans le temps, ceci afin de capturer des relations flexionnelles entre formes pouvant apparaître à des périodes distinctes.

L'implémentation du mécanisme de ré-échantillonnage du LE de Xanthos *et al.* (2011) a pour objectif de contrôler non pas le nombre de tokens par mois mais l'accroissement mensuel moyen ΔS de ce nombre. Ainsi, pour un corpus de N tokens répartis sur M mois, chaque sous-échantillon est construit en donnant aux tokens du corpus une probabilité $P = \Delta S \cdot M/N$ d'être sélectionnés, quel que soit le mois de leur apparition. Ce sous-échantillon (qui compte en moyenne $\Delta S \cdot M$ tokens) fait alors l'objet du cumul mensuel indiqué précédemment et M valeurs de MSP sont calculées pour les données cumulées des M mois successifs. Enfin, on calcule la moyenne du MSP pour chaque mois donné dans tous les sous-échantillons et la séquence de ces MSP mensuels moyens forme la courbe de diversité flexionnelle du corpus considéré.

Une adaptation directe de la méthode RMSP à cette procédure consisterait à ajuster la probabilité P de sélection des tokens dans chaque corpus en fonction de la diversité lexématique du

corpus. Toutefois, comme cette probabilité est fixée pour l'ensemble du corpus, un tel ajustement ne permettrait de contrôler la diversité lexématique qu'au niveau des corpus entiers. Or on peut s'attendre à observer des variations non négligeables au niveau plus fin des échantillons mensuels d'un corpus donné – en particulier dans le contexte de données d'acquisition. Pour pouvoir contrôler la diversité lexématique à ce niveau de granularité, il est nécessaire que l'échantillon *mensuel*, qu'il soit cumulé ou non, constitue l'unité de base de l'analyse.

Pour ces raisons, la présente étude ne réplique pas directement l'analyse du LE faite par Xanthos *et al.* (2011) mais en propose plutôt une variante mieux adaptée à la comparaison avec le RMSP. La courbe de diversité flexionnelle est obtenue dans ce cas en cumulant d'abord les échantillons mensuels, puis en calculant le MSP normalisé sur 50 tokens et le RMSP (avec $S^{max} = 50$) dans chaque échantillon mensuel cumulé. Comme pour l'analyse du LAE, on rapporte également la variété lexématique théorique (sur 50 tokens) $\tilde{V}^{theo}(50)$, cette fois-ci dans chaque échantillon mensuel cumulé.

3. Résultats

3.1. Analyse du langage adressé à l'enfant

La figure 1 (p. 322) représente les valeurs obtenues pour les deux mesures de diversité flexionnelle dans le LAE. On observe que le RMSP est systématiquement inférieur au MSP normalisé, à l'exception du corpus dont la diversité lexématique est maximale, soit le russe. Dans l'ensemble, les variations du RMSP sont réduites relativement à celles du MSP normalisé (l'écart-type sur les 7 valeurs de RMSP mesurées vaut 0,33, contre 0,74 pour les valeurs de MSP normalisé). Les valeurs sont pareillement ordonnées, à l'exception du corpus RUS, 6ème sur 7 du point de vue du MSP normalisé mais 4ème selon le RMSP (passant ainsi devant ALL et NEE).

Figure 1 : MSP normalisé (sur S = 1000 tokens) et RMSP (sur S^{max} = 1000 tokens au maximum) dans le langage adressé à l'enfant[9].

Les figures 2 et 3 représentent respectivement la variété lexématique ré-échantillonnée théorique dans le LAE et la taille de sous-échantillon déterminée par l'algorithme RMSP pour chacun des corpus. Leur comparaison met en évidence la façon dont la méthode ajuste la taille de sous-échantillon en fonction de la variété lexématique (la corrélation entre les deux valant ici 0,97, $p < 0{,}001$). La diversité lexématique considérablement plus élevée du corpus RUS, qui pénalise d'autant l'évaluation de la diversité flexionnelle par le MSP normalisé, est ainsi contrebalancée par une réduction drastique de la taille de sous-échantillon des autres corpus – jusqu'à un minimum de 142 tokens (au lieu de 1000) pour le corpus NEE.

9 Les intervalles de confiance à 95 % sont trop restreints pour être utilement représentés ici (ils n'excèdent pas ±0,02).

Figure 2 : Variété lexématique ré-échantillonnée théorique (sur S = 1000 tokens) dans le langage adressé à l'enfant.

Figure 3 : Taille de sous-échantillon après ajustement selon la méthode RMSP dans le langage adressé à l'enfant.

3.2. Analyse du langage enfantin

Les figures 4 et 5 (p. 324) représentent respectivement l'évolution du MSP normalisé et celle du RMSP dans le LE des corpus NEE et RUS. La différence entre les deux figures est remarquable.

Figure 4 : MSP normalisé (sur S = 50 tokens) dans le langage enfantin[10].

Figure 5 : RMSP (sur S^{max} = 50 tokens au maximum) dans le langage enfantin[11].

---

10 Le premier mois (1;5) du corpus NEE ne compte que 14 tokens, si bien qu'il n'est pas possible de calculer la variété lexématique ré-échantillonnée sur 50 tokens pour cet échantillon (ni le MSP normalisé ou le RMSP correspondants).

11 Les lignes pointillées délimitent les intervalles de confiance à 95 % (qui n'ont pas été représentés sur la figure 4 car ils n'excèdent pas ±0,005).

À l'aune du MSP normalisé, si la croissance attendue de la diversité flexionnelle est perceptible dans le corpus NEE (la corrélation de Spearman avec l'âge valant 0,76, $p < 0{,}01$), c'est une nette *dé*croissance qu'on observe dans le corpus RUS (la corrélation de Spearman avec l'âge valant ici – 0,92, $p < 0{,}001$). Par contraste, le RMSP détecte dans les deux cas une croissance significative : la corrélation de Spearman avec l'âge vaut 0,94 pour le corpus NEE ($p < 0{,}001$) et 0,73 pour le corpus RUS ($p < 0{,}01$).

Figure 6 : Variété lexématique ré-échantillonnée théorique (sur S = 50 tokens) dans le langage enfantin.

La figure 6 représente l'évolution de la variété lexématique ré-échantillonnée théorique en fonction de l'âge dans les deux corpus. Elle est globalement croissante au fil des échantillons mensuels cumulés sur cette année de vie des deux enfants considérés (la corrélation de Spearman entre âge et variété lexématique vaut 0,85 pour NEE et 1 pour RUS, $p < 0{,}001$). Dans le corpus NEE, la croissance est plus rapide entre 1;6 et 2;0, puis atteint un plateau qui perdure jusqu'au terme de la période observée. Dans le corpus RUS, la croissance ne démarre véritablement qu'après 1;7, mais elle est plus rapide et se poursuit ensuite sans interruption. Il s'agit dans les deux cas d'importantes variations, largement attendues dans le

contexte de l'acquisition et permettant de mieux comprendre l'ampleur de la différence observée précédemment entre MSP normalisé et RMSP.

La taille de sous-échantillon déterminée par l'algorithme RMSP pour chacun des échantillons mensuels est donnée sur la figure 7. À l'exception des 4 derniers mois du corpus RUS, dont la diversité lexématique est la plus élevée, tous les échantillons voient leur taille de sous-échantillon réduite à un nombre de tokens compris entre 2 et 15 (sur un maximum de 50). Si la relation entre diversité lexématique et taille de sous-échantillon est moins évidente que dans le cas du LAE (cf. section 3.1), les deux variables n'en restent pas moins fortement liées (leur corrélation vaut 0,8, $p < 0{,}001$).

Figure 7 : Taille de sous-échantillon après ajustement selon la méthode RMSP dans le langage enfantin.

4. Discussion

L'analyse du LAE montre que des corpus de langues différentes peuvent présenter des variations de diversité lexématique considérables en dépit de la relative homogénéité de leurs conditions de production. En pareilles circonstances, uniformiser la taille de sous-

échantillon (comme c'est le cas dans le calcul du MSP normalisé) aboutit à sous-estimer la diversité flexionnelle des échantillons dont la diversité lexématique est plus élevée. C'est ce qui explique que, dans nos données, le RMSP dans le LAE de tous les autres corpus que RUS soit systématiquement réduit relativement au MSP normalisé correspondant. Si dans cet exemple, la correction apportée par le RMSP ne bouleverse pas les relations d'ordre entre les corpus, elle est suffisamment conséquente pour conduire à des conclusions différentes concernant une partie d'entre eux (en particulier RUS, ALL et NEE).

L'analyse du LE a porté plus spécifiquement sur les corpus RUS et NEE, dont la diversité lexématique dans le LAE s'est avérée la plus contrastée. Dans la période couverte par cette étude (1;5–2;4), il est bien documenté que le développement lexical est en plein essor (cf. p. ex. Caselli, Casadio & Bates 1999), ce que confirme l'examen de la diversité lexématique dans les échantillons mensuels cumulés du LE. Dans le corpus RUS, où ce phénomène est le plus marqué, cette mesure varie entre un peu plus de 2 lexèmes distincts par sous-échantillon de 50 tokens (à 1;5) et plus de 30 lexèmes (à 2;4). En d'autres termes, les lexèmes ont une fréquence moyenne d'environ 25 occurrences à 1;5 contre moins de 2 occurrences à 2;4. La conséquence de ce état de fait est la sous-estimation croissante de la diversité flexionnelle telle que mesurée par le MSP normalisé au fil des échantillons mensuels, à tel point qu'on en vient à conclure à une baisse graduelle de cette diversité dans le temps. Dans ce contexte, l'effet du RMSP est drastique : il aboutit à renverser littéralement la tendance et rétablir la progression développementale attendue pour le corpus RUS, ainsi qu'à renforcer celle déjà présente dans le corpus NEE. Comme l'algorithme RMSP fonctionne sur le principe d'une réduction par rapport à une taille de sous-échantillon maximale, il est vraisemblable que son impact soit encore plus marqué avec une taille de sous-échantillon plus élevée que 50 tokens, mais les effectifs mensuels de nos données sont trop restreints pour tester cette conjecture.

5. Conclusion

L'objectif de cette contribution était de mettre la mesure de diversité flexionnelle RMSP à l'épreuve de données réelles. Après avoir retracé le cheminement historique et conceptuel qui conduit des propositions initiales de Johnson (1944) aux plus récents développements dans ce domaine, j'ai présenté les données analysées dans cette étude (qui forment un sous-ensemble de celles exploitées dans Laaha & Gillis 2007 et Xanthos *et al*. 2011), ainsi que la méthodologie conçue pour tenter d'évaluer l'impact de l'approche RMSP relativement au MSP normalisé. La comparaison des deux mesures sur les données du LAE et, surtout, sur celles du LE, montre que cet impact est considérable. Dans les deux cas, il aboutit à des conclusions différentes concernant le degré de diversité flexionnelle relatif de certains échantillons. L'effet du RMSP est le plus remarquable dans le cas des données longitudinales du LE, dans la mesure où le développement lexical qui s'y reflète induit un biais systématique de nature à occulter le développement flexionnel tel que mesuré par le MSP normalisé.

Pour le traitement de données d'acquisition, en particulier dans une perspective translinguistique, il semble en définitive que la validité d'une mesure de diversité flexionnelle soit largement tributaire de la mise en place d'un dispositif de contrôle des variations de diversité lexématique tel que la méthode RMSP cherche à l'effectuer. Toutefois, ce gain de robustesse a un coût : il implique d'opérer sur des sous-échantillons encore plus réduits que le MSP normalisé, et donc de négliger une partie encore plus grande de l'information initiale. La condition pour diminuer cette perte serait de disposer d'échantillons plus grands; il faut y voir une raison supplémentaire, pour la recherche dans ce domaine, de collecter des corpus toujours plus denses.

Références

Bane Max (2008), Quantifying and Measuring Morphological Complexity, in *Proceedings of the 26th West Coast Conference on Formal Linguistics,* 67-76.

Caselli Cristina, Casadio Paola & Bates Elizabeth (1999), A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian, *Journal of Child Language 26,* 69-111.

Dubrocard Michel (1988), Évaluation de l'étendue du lexique, quelques essais de simulation, in Labbé Dominique, Thoiron Philippe & Serant Daniel (éd.), *Études sur la richesse et la structure lexicale*, Paris-Genève, Slatkine–Champion, 43-66.

Greenberg Joseph (1954), A quantitative approach to morphological typology of language, in Spencer Robert F. (éd.), *Method and perspective in anthropology*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 192-195.

Johnson Wendell (1944), Studies in language behavior : I. A program approach, *Psychological Monographs 56*, 1-15.

Juola Patrick (1998), Measuring linguistic complexity : The morphological tier, *Journal of Quantitative Linguistics 5(3)*, 206-213.

Krajewski Grzegorz, Lieven Elena V. M. & Theakston Anna L. (2012), Productivity of a Polish child's inflectional noun morphology : a naturalistic study, *Morphology 22*, 9-34.

Laaha Sabine & Gillis Steven (éd.) (2007), Typological perspectives on the acquisition of noun and verb morphology, *Antwerp Papers in Linguistics 112*.

MacWhinney Brian (2000), *The CHILDES project : tools for analyzing talk*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Malvern David D. & Richards Brian J. (1997), A new measure of lexical diversity, in Ryan Ann & Wray Alison (éd.), *Evolving models of language*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 58-71.

Malvern David D., Richards Brian J., Chipere Ngoni & Durán, Pilar (2004), *Lexical diversity and language development : quantification and assessment,* Basingstoke, Palgrave Macmillan.

McCarthy Philip M. & Jarvis Scott (2007), vocd : A theoretical and empirical evaluation, *Language Testing 24(4)*, 459-488.

McCarthy Philip M. & Jarvis Scott (2010), MTLD, vocd-D, and HD-D : A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity measurement, *Behavior Research Methods 42(2)*, 381-392.

Moscoso del Prado Martín Fermin (2011), The mirage of morphological complexity, In *Proceedings of Quantitative Measures in Morphology and Morphological Development*, Center for Human Development, UC San Diego, 3524-3529.

Nichols Johanna (1992), *Language diversity in space and time*, Chicago, University of Chicago Press.

Pallotti Gabriele (2015), A simple view of linguistic complexity, *Second Language Research 31(1)*, 117-134.

Serant Daniel (1988), À propos des modèles de raccourcissement de textes, in Labbé Dominique, Thoiron Philippe & Serant Daniel (éd.), *Études sur la richesse et la structure lexicale*, Paris-Genève, Slatkine–Champion, 77-91

Tweedie Fiona J. & Baayen R. Harald (1998), How variable may a constant be? Measures of lexical richness in perspective, *Computers and the Humanities 32*, 323-352.

Xanthos Aris (2013), L'évaluation (de l'évaluation)+ de la diversité lexicale, in Prikhodkine Alexei & Xanthos Aris (éd.), *Mélanges offerts en hommage à Remi Jolivet, Cahiers de l'ILSL 36*, 231-252.

Xanthos Aris (2014), Textable : programmation visuelle pour l'analyse de données textuelles, in *Actes des 12es Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles (JADT 2014)*, 691-703.

Xanthos Aris & Gillis Steven (2010), Quantifying the development of inflectional diversity, *First Language 30(2),* 175-198.

Xanthos Aris & Guex Guillaume (2015), On the robust measurement of inflectional diversity, in Tuzzi Arjuna, Benesova Martina & Macutek Ján (éd.) *Recent Contributions to Quantitative Linguistics*, De Gruyter, 241-254.

Xanthos Aris, Laaha, Sabine, Gillis Steven, Stephany Ursula, Aksu-Koç Ayhan, Christofidou Anastasia, Gagarina Natalia, Hrzica Gordana, Ketrez Fatma Nihan, Kilani-Schoch Marianne, Korecky-Kröll Katharina, Kovačević Melita, Laalo Klaus, Palmović Marijan, Pfeiler Barbara, Voeikova Maria D. & Dressler Wolfgang U. (2011), On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection, *First Language 31(4)*, 461-479.

Sommaire

Ch. Surcouf & A. Xanthos	*Introduction*	1
F. Bavaud	*Combien y a-t-il de variétés distinctes d'anglais?*	11
A.-C. Berthoud	*Les malentendus comme révélateurs et comme renforçateurs des activités métalangagières*	31
M.-H. Côté	*Glissantes et diphtongues en français laurentien*	41
M. De Vaan	*The indefinite quantifier* no sé cuantísimo *in Contemporary Spanish*	61
J. Faes, J. Gillis & S. Gillis	*Le développement de la richesse flexionnelle d'enfants porteurs d'un implant cochléaire et d'enfants normo-entendants*	79
J. Jacquin	*Dynamiques énonciatives, interactionnelles et multimodales de l'exclusion dans un groupe de travail multilingue*	97
Th. Jeanneret	*« On » dans les genres académiques : comment pourrait-on envisager de l'enseigner?*	115
K. Korecky-Kröll & W. U. Dressler	*Sprechakte im elterlichen Input und die Rolle des sozioökonomischen Status der Familie*	133

G. Merminod — *La constitution d'une micro-culture de la réception en classe de langue : contribution à une approche sociolinguistique du raconter* 155

Y. C. Morin — *Le développement des formes analogiques de 3pl des enfants québécois au primaire* 191

Ch. Surcouf — *La nécessité de la perception d'objets concrets dans la construction du signe chez le bébé : quelques réflexions* 235

E. Tribushinina — *Acquisition of adjectives across languages and populations: What's wrong with them?* 259

E. Velmezova — *« Saussure le formaliste » dans les commentaires à la première édition russe du* Cours de linguistique générale (1933) 277

R. Wachter — *Lebendige Sprachgeschichte:* sprengen, bringen, fragen *in den Deutschschweizer Dialekten* 291

A. Xanthos — *Sur le rôle de la diversité lexicale dans la mesure de la diversité flexionnelle* 311