

L'acquisition de l'adjectif : étude du développement syntaxique de l'épithète chez les enfants francophones

Gwendoline Fox

Université Sorbonne Nouvelle, EA 1483 – recherche sur le français contemporain
gwendoline.fox26@gmail.com

1 Introduction

Cet article aborde la question de l'acquisition de l'adjectif chez les enfants francophones, à travers deux phénomènes syntaxiques : l'alternance de placement par rapport au nom, et l'usage de syntagmes adjectivaux (SAdj) étendus dans la fonction épithète. Il présente une étude basée sur des interactions entre trois enfants et leurs familles respectives en situations naturelles de jeu, à deux temps distincts du développement des enfants, et a pour objectif de déterminer si l'acquisition de la syntaxe interne de l'épithète présente des caractéristiques comparables à celles mises en avant par d'autres études portant sur la compréhension et les premières productions des enfants.

L'adjectif est une catégorie dont l'acquisition se fait apparemment tard et de façon progressive chez l'enfant. Cette caractéristique développementale a été mise en avant par des études portant sur la compréhension, ainsi que sur les premières productions d'adjectifs. En compréhension, les travaux sur cette catégorie montrent que jusqu'à l'âge de 4 ans, les enfants ont des difficultés à attribuer un sens de propriété à un non-mot (nonce word) utilisé comme adjectif, ils privilégient systématiquement un sens d'entité, normalement associé au nom (Taylor et Gelman 1988, Hall *et al.* 1993, Gasser et Smith 1998, Waxman et Booth 2001). Et lorsque l'adjectif est connu, son sens s'inscrit d'abord dans le champ notionnel de noms spécifiques, ce n'est que plus tard que les enfants montrent leur aptitude à transposer la propriété de l'unité adjectivale à différents types de noms (Klibanoff et Waxman 2000, Mintz et Gleitman 2002, Ninio 2004). L'abstraction ou construction du sens de l'adjectif en tant qu'unité indépendante se fait ainsi graduellement. De même, les études sur les premières productions d'adjectifs indiquent une acquisition tardive et relativement lente comparé à d'autres classes de mots lexicaux comme les noms ou les verbes. Par exemple, Nelson (1976) ou encore Caselli *et al.* (1995), qui étudient le développement du lexique global chez les enfants, notent qu'il est extrêmement rare que des adjectifs soient produits par un enfant avant qu'il ait acquis aux alentours de 50 mots, et l'accroissement du paradigme de cette catégorie est nettement plus lent que pour les noms et verbes. Par ailleurs, il a été noté à plusieurs reprises que les tout premiers adjectifs employés par les enfants appartiennent à des classes lexicales particulières : celle de la dimension, notamment avec la paire antonyme *petit/grand* et celle de la couleur (Bartlett 1976, Cruse 1977, Sera et Smith 1987, Blackwell 2005, Tribushinina 2008, Kilani-Schoch et Xanthos 2013).

Pour l'ensemble des travaux susmentionnés, cette singularité de l'adjectif dans sa trajectoire développementale est due à son statut inhérent de dépendant nominal sur le plan notionnel, ainsi que par certaines de ses propriétés formelles (par exemple, l'accord avec le nom). L'adjectif est également difficile à appréhender en raison du caractère secondaire de sa fonction sémantique générale, à savoir le fait de dénoter une propriété parmi celles qui composent un concept ou une entité plus large : pour comprendre ou produire une construction *nom + adjectif*, les enfants doivent être en mesure de concevoir l'entité désignée comme un tout, ce qui est exprimé par le nom, mais ils doivent aussi pouvoir l'envisager comme un ensemble de propriétés dont l'une est mise en exergue par la présence d'un adjectif. D'autre part, pour considérer l'adjectif comme une unité indépendante, ils doivent être capables d'isoler la propriété spécifique à laquelle l'adjectif renvoie et dissocier l'adjectif et le nom sur les plans fonctionnel et formel. En d'autres termes, ils doivent acquérir l'aptitude à déterminer le comportement et la contribution respective de chacune des deux unités au sein de la construction *nom + adjectif*.

Toutefois, la vaste majorité de ces travaux sont basés sur l'observation d'enfants anglophones. À titre indicatif, l'étude de Kilani-Schoch et Xanthos 2013 sur les premiers usages de *petit* est la seule, à notre connaissance, qui traite spécifiquement de l'acquisition de l'adjectif chez des enfants francophones. De plus, tous se focalisent sur deux aspects spécifiques : l'attribution du sens et les tout premiers emplois de l'adjectif. Il est par conséquent difficile d'évaluer à quel point le délai d'apparition et le développement progressif de cette catégorie sont des caractéristiques générales du point de vue inter-langue : peut-on considérer que la trajectoire d'acquisition de l'adjectif est du même ordre chez tous les enfants quelle que soit la langue cible ? On peut aussi se demander si le développement d'autres aspects de l'adjectifs, comme la syntaxe ou la morphologie par exemple, répond aux mêmes types de mécanismes que l'interprétation et les premiers usages lexicaux.

Cet article vise ainsi à apporter un complément aux données fournies par Kilani-Schoch et Xanthos 2013 sur l'acquisition des adjectifs en français, mais également à contribuer à l'examen de cette catégorie de façon plus générale, par l'étude du développement syntaxique de l'épithète dans les productions d'enfants francophones entre les âges de 3;9 et 4;6. Nous nous centrons ici sur deux phénomènes dans le domaine nominal : l'alternance de placement par rapport au nom (1) et la modification du nom par un SAdj étendu, c'est-à-dire lorsque l'adjectif est combiné avec d'autres unités au sein de son groupe (2).

(1) *une énorme baleine / une baleine énorme*

(2) *une très bonne idée ; une table grande ou petite*

Par l'examen de ces phénomènes, nous cherchons à déterminer si les mécanismes d'acquisition postulés par les études précédentes sont transposables à la syntaxe interne de l'adjectif, et donc généralisables à travers différentes dimensions de l'acquisition de la catégorie adjectivale. Par ailleurs, l'apparition de ces phénomènes dans le discours des enfants est *a priori* tardive par rapport aux premiers usages : ces derniers correspondent généralement à des cas où l'adjectif est le seul membre du SAdj, et une étude pilote sur la question de l'alternance (Fox 2009) suggère que les enfants attribuent en premier lieu une position unique aux différentes unités qu'ils utilisent en épithète. Autrement dit, l'acquisition de ces phénomènes semble se faire lors d'une étape ultérieure à ceux des premiers usages. Cette étude peut ainsi donner un aperçu de ce qui se passe après l'émergence des adjectifs chez les enfants, et constituer un complément aux études précédentes permettant d'élargir le panorama chronologique de l'acquisition de l'adjectif.

Nous adoptons une approche basée sur l'usage dans notre analyse (Langacker 1987, Tomasello 2003, Bybee 2006, Goldberg 2006), c'est-à-dire une approche qui considère que les enfants ne sont pas dotés d'une connaissance innée du fonctionnement de l'adjectif en tant que catégorie abstraite, mais plutôt que celle-ci se construit au fur et à mesure de l'expérience des enfants avec leur langue. Cette perspective théorique semble en effet être en accord avec les résultats des études mentionnées précédemment dans l'introduction. D'abord, le fait que les enfants abstraient progressivement le sens de l'adjectif comme unité indépendante du nom et les premières observations indiquant qu'ils utilisent l'unité adjectivale seule avant de la combiner avec d'autres éléments au sein du SAdj suggèrent qu'ils acquièrent graduellement les diverses propriétés de l'adjectif plutôt que de les maîtriser dans leur ensemble dès que les adjectifs apparaissent dans leur discours. Ensuite, les premières classes lexicales attestées dans les productions enfantines sont des classes très courantes dans le langage adressé à l'enfant. Cela signifie que ces adjectifs apparaissent fréquemment dans les usages de leurs interlocuteurs, ainsi que dans des contextes linguistiques potentiellement variés, ce qui permet notamment aux enfants de les mémoriser et d'en analyser le fonctionnement (distribution, sémantique...) plus facilement, et donc plus rapidement, que pour des adjectifs rencontrés plus rarement.

Nos hypothèses concernant le développement de la syntaxe interne de l'épithète sont par conséquent que les diverses propriétés associées à l'usage de SAdj étendus, ainsi qu'à celui de l'alternance de position, ne sont pas acquises simultanément, ni à la même vitesse, et que leur moment d'apparition et la vitesse de leur développement sont étroitement corrélés à ce que l'on observe dans les usages des interlocuteurs des enfants. Nous pensons également que ces deux phénomènes montreront, de même que les premiers usages lexicaux, que les enfants n'envisagent pas tous les adjectifs comme les membres d'une même

catégorie répondant à un fonctionnement unifié, mais plutôt comme plusieurs ensembles ayant un fonctionnement qui leur est propre.

L'article est structuré de la façon suivante : dans la section 2, nous présentons le corpus et la méthode d'analyse utilisés pour l'étude, puis nous donnons un panorama global de la distribution lexicale des adjectifs épithètes afin de situer l'usage de SAdj étendus et l'alternance de position dans le contexte plus général de l'emploi des épithètes, la section 3 est consacrée à la description des deux phénomènes étudiés et leur usage chez les interlocuteurs des enfants cibles, l'emploi et l'évolution des phénomènes chez les enfants sont étudiés dans la section 4, et nous terminons par une discussion des résultats en section 5.

2 Méthode

2.1 Corpus et Table de donnée

L'étude est basée sur un corpus longitudinal constitué d'interactions entre trois enfants, Guillaume, Louise et Rayan, et les autres membres de leur famille, dans des situations naturelles de jeu et de lecture de livre (voir Fox 2012 pour plus d'informations concernant les enfants et leurs familles, ainsi que sur les conditions d'enregistrement). Le corpus a été transcrit sous Clan selon les conventions du projet CHILDES (MacWhinney 2000), annoté automatiquement pour les parties du discours à l'aide du programme MOR (implémenté par Christophe Parisse pour le français), puis vérifié manuellement dans le but d'extraire tous les SN dont la tête est un nom commun. Deux temps ont été définis, chacun étant composé de cinq sessions de quarante-cinq minutes à une heure par enfant sur une période d'un mois :

- Temps 1 (T1) comporte 12h40 d'enregistrements (nombre total de SN : 10307, d'occurrences adjectivales : 1079). À T1, les enfants ont un âge moyen de 3;9. Ce temps est à voir comme le point de départ de l'étude, il symbolise l'état initial de la maîtrise linguistique des enfants.
- Temps 2 (T2) comporte 14h40 d'enregistrements (SN : 13302, occurrences adjectivales : 1802). T2 est séparé de T1 par un intervalle de huit mois. Les enfants ont alors un âge moyen de 4;6. Ce temps est à voir comme le témoin de l'évolution des enfants dans leur emploi et maîtrise des phénomènes par rapport à T1.

La table de donnée constituée pour l'étude comporte les SN extraits de ces deux temps, avec vingt-trois champs donnant des informations portant sur divers aspects de leur réalisation. Les champs pertinents pour cet article sont présentés dans le Tableau 1 (voir Fox 2012 pour une présentation détaillée des critères de sélection des SN et des traits codés) :

	Information codée	Exemple
<u>Information générale</u>	Enfant étudié	Guillaume
	Temps	T1
	Locuteur	Mère
<u>SN</u>	Séquence exacte du SN	des bornes un peu plus grosses
	Genre	féminin
	Nombre	pluriel
	Forme et catégorie du déterminant	des – article indéfini
<u>Nom</u>	Lemme du nom	borne
	Classe lexicale du nom	objet
	Lemme de l'adjectif	gros
	Classe lexicale de l'adjectif	dimension

Adjectif	Position par rapport au nom	postposé
	L'adjectif est impliqué dans une structure coordonnée	non
	L'adjectif prend un adverbe à sa gauche	oui
	L'adjectif prend un dépendant à sa droite	non

Tableau 1 : Présentation de la table de données des SN avec adjectifs épithètes

Avant de passer à la présentation de la distribution lexicale générale des adjectifs dans le corpus, il est à noter que les données de T1 et T2 ont été réunies pour la présentation du comportement des adultes à l'égard des deux phénomènes étudiés. Ceci résulte du constat que leurs distributions sont équivalentes entre les deux temps, indiquant par là qu'il n'y a pas d'effets de situation ou de période dans les productions des adultes. Les différences qualitatives qui nous semblent pertinentes sont en revanche présentées plus en détail.

Par ailleurs, dans l'analyse du phénomène de l'alternance, il est considéré qu'un adjectif alterne s'il apparaît au minimum une fois dans chaque position chez le même locuteur. D'autre part, l'identification des unités est basée sur la forme et non sur le sens de l'adjectif, ce qui signifie que les adjectifs polysémiques ne sont pas considérés comme tels en prémisses. Ce choix répond à deux raisons majeures. D'abord, les données empiriques montrent que la relation sens-placement des adjectifs de ce type n'est pas stricte, comme indiqué en (3).

(3) *J'en ai déjà parlé la dernière fois / la fois dernière.*

Ensuite, la forme est directement observable alors que le sens ne l'est pas : les données du corpus ne donnent pas un accès direct au sens que les locuteurs attribuent au SN, mais plutôt à leurs réactions suite à l'interprétation de la séquence. Ne sachant pas d'emblée si la sémantique des adjectifs joue un rôle dans les placements des enfants, il semble préférable de ne pas spécifier leur sens pour commencer, et de rajouter des informations sémantiques selon ce qui émerge du corpus.

2.2 Distribution générale des adjectifs

Nous présentons ici brièvement la distribution générale des adjectifs épithètes en classes lexicales à T1 et T2. Cette présentation a pour but de montrer l'étendue lexicale des usages généraux afin de situer les deux phénomènes étudiés par rapport à la distribution générale. Nous n'entrons donc pas dans le détail de l'examen de cette dernière et n'en exposons que les caractéristiques majeures.

À T1, les enfants produisent 32 adjectifs différents pour 223 occurrences, et les adultes 113 pour 856. Ces unités se répartissent en 9 classes lexicales chez les premiers et 12 chez leurs interlocuteurs¹ (classification élaborée à partir de Dixon 1982, voir Fox 2012 pour la définition de chaque classe) :

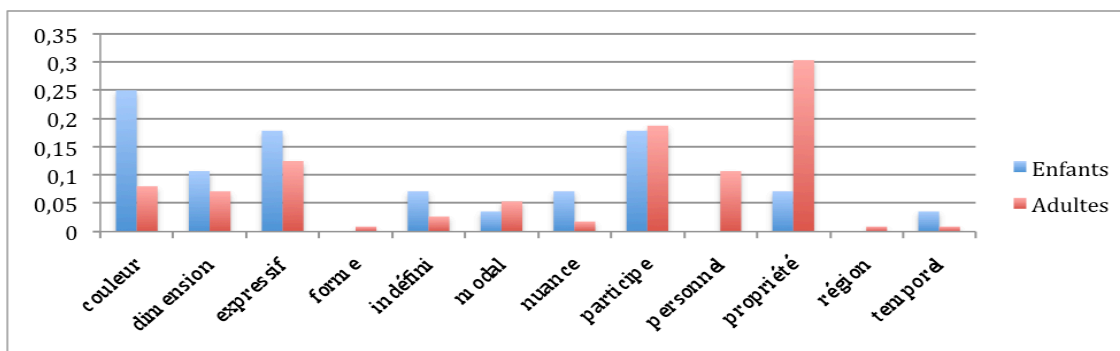


Figure 1 : Distribution lexicale des unités adjectivales – T1

Ordonnées : proportions en pourcentages, Abscisses : classes lexicales attestées – couleur (*bleu, vert*), dimension (*petit, gros*), expressif (*beau, bon*), forme (*carré, rond*), indéfini (*autre, différent*), modal (*vrai*,

dernier), nuance (*blême, foncé*), participes (*perdu, cassé*), personnel (*méchant, fier*), propriété (*chaud, dur*), région (*français, normand*), temporel (*ancien, éphémère*)

La figure 1 montre des distributions assez différentes entre les adultes et les enfants, avec notamment une inversion des parts de la classe des adjectifs de couleur et celle des adjectifs de propriété. Les adultes présentent également quelques classes absentes chez les enfants : les adjectifs personnels (ex. *gentil, fier*) font partie des classes les plus fournies (10%), les adjectifs de forme et de région/nationalité sont en revanche beaucoup plus rares.

À T2, les enfants emploient 50 adjectifs pour 631 occurrences et les adultes 126 pour 1171. Les différentes unités des adultes appartiennent à 12 classes lexicales, comme à T1. Les enfants montrent cette fois une variété presque équivalente à celle des adultes puisqu'ils utilisent des adjectifs relevant de 11 classes. Les adjectifs de région sont toujours absents de leur distribution, comme indiqué en figure 2.

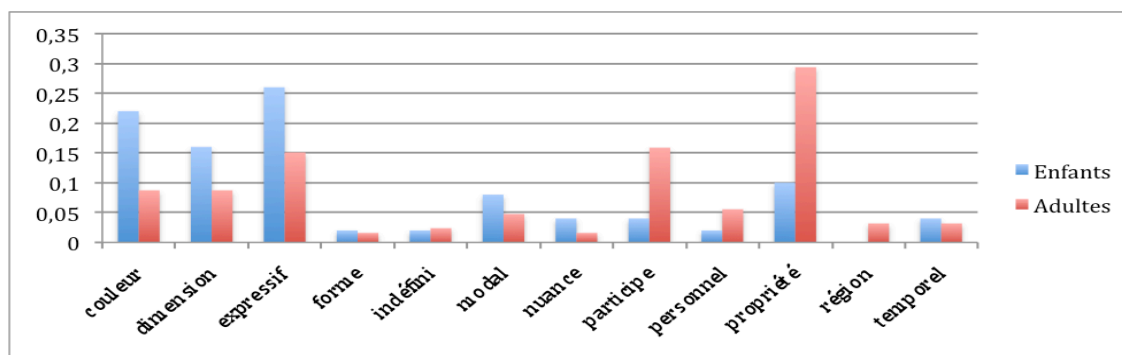


Figure 2 : Distribution lexicale des unités adjectivales – T2
(ordonnées : proportions en pourcentages, abscisses : classes lexicales attestées)

À nouveau, la répartition des unités par classes n'est pas la même chez les enfants et les adultes. Les adultes présentent une distribution relativement similaire aux deux temps. Chez les enfants, les adjectifs expressifs (*bon, joli*) sont cette fois plus nombreux que les adjectifs de couleur.

Pour synthétiser, les enfants élargissent leur paradigme lexical en utilisant des unités un peu plus diversifiées à T2, puisque la hausse des unités employées s'accompagne d'une augmentation des classes lexicales représentées. Leur distribution est par ailleurs comparable à celle des adultes d'après les types de classes attestées, même si elles ne représentent pas les mêmes proportions sur l'ensemble des unités lexicales utilisées. Autrement dit, malgré une répartition différente, les enfants montrent leur capacité à employer des adjectifs avec autant de variété que leurs interlocuteurs.

3 Propriétés et usage adulte des phénomènes syntaxiques

3.1 La modification du nom par un SAdj étendu

Bien que ce soit la pratique la plus courante dans le corpus, l'adjectif n'est pas nécessairement l'unique élément constitutif du SAdj modifiant un nom. Il peut être combiné avec divers types d'unités, avec lesquelles il entretient des rapports différents. Dans notre analyse, nous avons distingué trois types de SAdj étendus :

- La présence d'adverbes (comprenant le superlatif), qui précèdent et modifient l'adjectif
(4) *un noeud très serré ; la plus grande chaise*
- L'utilisation de dépendants postposés à l'adjectif, quelle que soit leur nature (SPrep (5a), dépendants phrastiques (5b)) ou leur fonction (complément (5a-b) ou modifieur (5c))

- (5) a. *un pré plein de fleurs*
b. *un tapis de feuilles prêt à recevoir votre cueillette*
c. *un côté grand comme ça*

- L'adjectif peut aussi être combiné à d'autres adjectifs ou modifieurs nominaux, c'est-à-dire des éléments ayant un statut syntaxique équivalent, avec lesquels il forme une unité, dans des structures coordonnées (6a), des complexes adjectivaux (6b), ou des répétitions à valeur intensive (6c).

- (6) a. *un jeu anglais ou américain*
b. *un trou minuscule riquiqui*
c. *un gros gros gros puzzle*

Dans les productions des interlocuteurs des enfants de l'étude, 6% des données sont concernées par l'usage de SAdj étendus (121/2027 occ.). La vaste majorité de ces SAdj étendus correspond à des combinaisons avec un adverbe (ex 4, 85/121 occ.), les deux autres types de structures sont peu fréquents, avec 10 occurrences d'adjectifs prenant un dépendant postposé (ex 5), et 22 qui apparaissent en coordination (ex 6). De plus, on retrouve des SAdj avec adverbes chez tous les adultes aux deux temps. Ceci n'est pas le cas des deux autres types de structures : les interlocuteurs de Louise ne produisent pas de coordinations à T1, et les deux structures sont absentes des données des interlocuteurs de Guillaume à T2. La combinaison avec un adverbe semble donc être la structure la plus courante, aussi bien par sa fréquence générale que par sa régularité d'apparition.

Les unités lexicales concernées par l'usage de SAdj étendus sont au nombre de 56 (sur 186 adjectifs au total). Elles relèvent de 9 classes (Figure 3), soit légèrement moins que dans leur distribution générale qui en comporte 12. La représentation de ces classes est assez différente selon que l'on examine les types ou les occurrences. En termes de types, on peut distinguer trois groupes : les classes des participes, des adjectifs de propriété et personnels réunissent chacune autour de 10 unités, les adjectifs de couleur, de dimension et les expressifs autour de 5, et les autres classes ne sont représentées que par 1 ou 2 adjectifs. En termes d'occurrences, la classe des adjectifs de dimension domine nettement les autres (37/121 occ.). Les 3 classes peu présentes en termes de types sont aussi rares en occurrences, les autres sont équilibrées entre elles et réunissent chacune 15 occurrences.

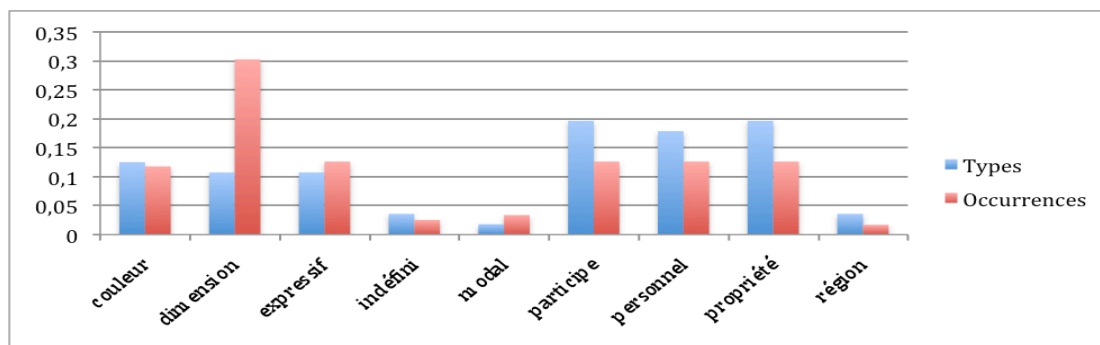


Figure 3 : Distribution en classes lexicales – SAdj étendus (types et occurrences) - Adultes (ordonnées : proportions en pourcentages, abscisses : classes lexicales attestées)

En somme, l'usage de SAdj étendus ne concerne qu'une part très faible de la distribution globale des épithètes. Ces SAdj consistent principalement en la combinaison de l'adjectif avec un adverbe : cette structure n'est pas seulement attestée chez tous les adultes, elle est aussi dominante (voire la seule présente) dans chacune de leurs distributions individuelles, que ce soit à T1 ou à T2. Par ailleurs, les unités impliquées pour ce phénomène couvrent la quasi-totalité des classes lexicales de la distribution générale. Il semblerait donc que les adjectifs sont *a priori* tous propices à l'usage de SAdj étendus quelle

que soit leur appartenance lexicale, ce qui diffère de l'alternance de position comme montré dans la section suivante.

3.2 L'alternance de l'adjectif

L'alternance est un phénomène bien connu en linguistique française, en raison de la complexité de son fonctionnement : tout adjectif est susceptible d'apparaître en position pré- ou post-nominale, mais l'ordre de la séquence *nom + adjectif* est rarement aléatoire et dépend d'un grand nombre de contraintes relevant de diverses dimensions de la langue (syntaxe, sémantique, morpho-phonologie, pragmatique, etc., voir Waugh 1977 ; Forsgren 1978 ; Wilmet 1981, parmi de nombreux auteurs). D'après une précédente étude sur un corpus journalistique (Thuilier et al. 2012), les locuteurs semblent répondre en priorité à la contrainte lexicale de la préférence (statistique) de placement. Ils attribuent une position par défaut aux différentes unités, par exemple l'antéposition pour *gros* et la postposition pour *fort*, et n'envisagent l'alternative que rarement : seuls 10% des adjectifs présentent effectivement les deux ordres et plus de 90% de leurs occurrences sont correctement prédites sur l'unique base des préférences de position de chaque unité. En conséquence, la question qui guide notre examen de l'alternance est la suivante : quelles sont les contraintes qui conduisent les locuteurs à utiliser l'ordre alternatif à la position par défaut de l'adjectif spécifique ? Autrement posée, observe-t-on des caractéristiques d'emploi différentes entre les cas d'antéposition et les cas de postposition d'un même adjectif ? Quatre grands types de contraintes ont été pris en compte :

- La structure syntaxique du SAdj (Syn) : les structures présentées en 3.1 sont connues pour imposer, ou favoriser selon la structure, la postposition des adjectifs. Par exemple, *seul* est toujours l'unique composante du SAdj en antéposition chez les adultes de la présente étude, il est en revanche toujours combiné avec un adverbe en postposition.

(7) *une seule plume vs. l'oiseau tout seul*

- La combinaison avec des unités lexicales particulières (Lex) : certains adjectifs montrent des distributions lexicales distinctes selon leur position, c'est-à-dire qu'ils sont combinés avec des paradigmes d'unités lexicales différents en fonction de leur position, même si ces unités relèvent de la même catégorie syntaxique. C'est notamment ici le cas de *dernier* dans son sens temporel, qui est combiné avec *fois*, *jour*, *séance* et *temps* quand il est antéposé au nom, et avec *weekend*, *année* et *semaine* lorsqu'il lui est postposé.
- La sémantique de l'adjectif (Sem) : un certain nombre d'adjectifs sont connus pour avoir des sens différents selon leur position. Il a été indiqué en section 2 que la relation sens-position n'est pas stricte. Les données du corpus montrent toutefois que la sémantique contribue à expliquer l'alternance de certains adjectifs, comme par exemple *propre* qui équivaut à « à soi » dans les emplois antéposés et à « non sale » en postposition :

(8) *mon propre barrage vs. l'eau propre et bonne à boire*

- Le contexte discursif (Disc) : le contexte discursif a été envisagé de deux façons différentes. La première est l'influence du discours précédent. Elle est surtout pertinente chez les enfants qui, comme nous le verrons ci-dessous, utilisent régulièrement les possibilités d'alternance suite à des énoncés dont l'agencement linéaire peut avoir influencé leurs propres placements (voir exemple 20 ci-dessous). La seconde est illustrée par un adjectif comme *moyen* qui alterne selon le genre de discours :

(9) *Rayan et sa mère jouent avec un livre-théâtre du conte « Boucle d'or et les trois ours ». Le livre comporte un texte, comme les livres traditionnels, mais les pages constituent des scénettes et les personnages et objets sont sous formes de figurines que les participants peuvent manipuler librement pour mimer l'histoire.*

a. *La mère de Rayan commence par lui lire le conte :*

MOT : Dans la chambre, Boucle d'or grimpa sur le grand lit de Papa ours, sur le lit **moyen** de Maman ours mais seul le petit lit de Petit ours était à sa taille.

b. Puis mère et enfant jouent avec les figurines :

MOT : va falloir retrouver les bols qui correspondent aux personnages .

MOT: le grand bol pour le papa, le **moyen** bol pour la fille, non le **moyen** bol pour la maman.

Les cas de postposition des adultes (9-a) apparaissent tous lorsqu'ils lisent l'histoire aux enfants alors que les cas d'antéposition (9-b) correspondent à des productions spontanées en dialogue. Il semble donc y avoir ici une différence liée aux variantes orales et écrites de la langue française.

Dans la distribution des adultes de l'étude, seuls 15 adjectifs apparaissent dans les deux positions, soit 8% des unités de leur distribution générale (186 adj.). Ils sont en revanche très fréquents en moyenne puisque leurs occurrences réunissent à elles seules environ 45% des données (926/2027 occ.). Les adjectifs apparaissant dans les deux positions sont donnés dans le Tableau 2, avec leur fréquence dans chaque position, leur préférence statistique pour un placement particulier s'il y en a une², la classe lexicale à laquelle l'adjectif appartient, et les contraintes conduisant à l'alternance. Dans la plupart des cas, plusieurs types sont cochés. Ceci rend compte du fait que ces contraintes participent conjointement à l'alternance, ou encore que plusieurs explications tout aussi valides sont possibles.

Adjectif	Ant.	Post.	Pref. Stat.	Classe Lex.	Syn.	Lex.	Sem.	Disc.
bon	46	1	Antéposition	expressif	x			
dernier	26	14	Non	modal		x		
énorme	4	1	N.A	dimension	x			
gentil	7	1	Non	personnel			x	
grand	140	2	Antéposition	dimension	x			x
gros	78	1	Antéposition	dimension	x	x		
long	4	4	Non	dimension	x	x		
moyen	5	3	Non	dimension				x
nombreux	1	2	N.A	propriété			x	
petit	539	1	Antéposition	dimension	x	x		
plein	2	4	Non	propriété	x		x	
prochain	14	3	Antéposition	modal		x		
propre	2	1	N.A	expressif	x		x	
sale	1	1	N.A	expressif			x	
seul	14	4	Antéposition	modal	x	x		

Tableau 2 : Adjectifs en alternance - Adultes

Ce tableau montre que les adjectifs alternant sont relativement courants, même s'ils n'ont pas tous une fréquence élevée dans le corpus. 6/15 des unités ont une préférence très marquée pour l'antéposition. Les autres n'ont pas de préférence pour une position donnée, ou le nombre d'occurrences ne permet pas de test statistique. Il n'y a donc aucun adjectif favorisant la postposition qui alterne en position. On note d'autre part que le nombre de classes lexicales représentées est nettement inférieur à la distribution générale puisqu'elles ne sont qu'au nombre de 5 : la classe de la dimension est la plus présente, en termes de types mais surtout en occurrences (6 adj., 782/926 occ.), suivies des adjectifs modaux (3 adj., 75 occ.), expressifs (3 adj., 52 occ.), des adjectifs de propriété (2 adj., 9 occ.) et personnels (1 adj., 8 occ.). En d'autres termes, bien que tous les adjectifs soient en théorie susceptibles d'alterner en position, ces données indiquent que certaines classes sont bien plus propices au phénomène que d'autres.

En ce qui concerne les contraintes en jeu, on peut voir que celles d'ordre formel (Syn et Lex) sont bien plus fréquentes que la sémantique ou le contexte discursif. Ces dernières ne participent pas (ou très peu) à l'alternance des adjectifs les plus fréquents. On peut ainsi considérer que les adjectifs ayant l'antéposition comme position défaut alternent principalement en fonction des propriétés formelles du SN et du SAdj.

4 Usage et évolution des enfants

4.1 Les SAdj étendus et l'alternance à T1

Pour rappel, les enfants sont âgés de 3;9 en moyenne à T1. Ils produisent 223 occurrences pour 32 adjectifs qui appartiennent à 9 classes lexicales différentes.

À ce temps, les SAdj des enfants sont presque exclusivement constitués de l'adjectif seul. Guillaume et Rayan ne montrent aucune capacité à combiner l'adjectif avec d'autres unités. Louise produit quant à elle un énoncé avec une épithète modifiée par un adverbe, soit le type de SAdj étendu le plus employé par les adultes :

(10) Louise et sa mère jouent avec des figurines représentant le conte Boucle d'Or et les trois ours. Elles attribuent aux différents personnages des bols qui se distinguent par leur couleur (bleu, rouge et vert) :

MOT: voilà je pense que c'est celui-ci plutôt.

CHI: le bol des +/.

MOT: le bol bleu de Petit ours.

CHI: Boucle d'Or elle est là alors elle elle a le bol **tout rouge**.

Cette combinaison a lieu avec un adjectif de couleur, comme l'unité employée par sa mère dans l'énoncé qui précède. Les structures des deux SN sont en revanche différentes, ce qui laisse penser que Louise utilise la combinaison *adverbe + adjectif* de façon spontanée.

Le placement des adjectifs montre des résultats similaires. La vaste majorité des unités adjectivales apparaissent dans une position fixe. Celle-ci correspond systématiquement au placement utilisé (ou préféré) chez leurs interlocuteurs, ou à la position attendue par un locuteur natif lorsque l'adjectif est absent des données adultes. Une seule unité, *petit*, est en alternance, chez Rayan (11). Guillaume et Louise ne l'utilisent qu'en antéposition.

(11) c'est pour les **petits** animaux ! vs. et ça c'est des trucs **petits**

Cet adjectif est non seulement le plus fréquent des adjectifs en alternance chez les adultes, il appartient aussi à la classe lexicale la plus représentée – la dimension. Comme les adultes, Rayan favorise fortement l'antéposition de cet adjectif (ant. 29 occ., post. 1 occ.). Il est toutefois difficile d'expliquer le cas de postposition : il n'y a pas de différence de structure syntaxique, pas de changement sémantique et aucun élément du discours précédent ne semble avoir influencé cet ordre.

Pour résumer les usages à T1, les trois enfants se conforment aux pratiques largement dominantes de leurs interlocuteurs : ils utilisent des adjectifs seuls et ceux-ci ont une place fixe. Les productions de Guillaume ne permettent pas de considérer qu'il a une connaissance des propriétés syntaxiques internes de l'adjectif. Les deux autres enfants montrent de leur côté une certaine connaissance, des possibilités combinatoires au sein du SAdj chez Louise, et des possibilités d'alternance chez Rayan, par l'apparition de ces phénomènes dans leurs données. Leur occurrence unique suggère cependant que ces phénomènes ne sont pas acquis, et l'on peut se demander si nous n'assistons pas en fait à leur émergence dans les productions enfantines.

4.2 Les SAdj étendus et l'alternance à T2

À T2, les enfants ont un âge moyen de 4;6. Ils produisent 631 occurrences pour 50 adjectifs qui se répartissent sur 11 classes lexicales. On observe une évolution très nette par rapport à T1 puisque les trois enfants montrent cette fois leur aptitude à employer les deux phénomènes.

4.2.1 Les SAdj étendus

Sur l'ensemble des occurrences adjectivales, 7% (43/631 occ.) sont concernées par l'usage de SAdj étendus. La distribution des enfants est statistiquement comparable à celle de leurs interlocuteurs à T2 (adultes : 68/1171 occ., $\chi^2 = 0.5564$, ddl=1, p= 0.4557). Autrement dit, la répartition SAdj étendus vs. adjectif seuls est semblable chez les enfants et les adultes.

De même que chez les adultes, la combinaison de l'adjectif avec un adverbe est largement dominante (29/43 occ.), dans la distribution globale ainsi que dans les distributions individuelles des enfants (ex 12). La structure *adjectif + dépendant postposé* est également attestée une fois chez chacun d'entre eux (ex 13), Louise et Rayan utilisent aussi des structures coordonnées (ex 14a), des cumuls à valeur intensive (ex 14b) ou des complexes adjectivaux (ex 14c). Ces dernières sont absentes des données de Guillaume, mais nous avons vu en section 3.1 que ses interlocuteurs ne produisent pas non plus d'adjectifs dans des structures coordonnées. Ceci suggère que la situation d'interaction de ce groupe n'était simplement pas propice à la production de telles structures.

(12)a. Guillaume : un **tout petit** truc vert

b. Louise : une maison **bien solide**

c. Rayan : le chat **le plus normal**

(13)a. Guillaume : du truc **bleu clair**

b. Louise : le cheval **bleu foncé**

c. Rayan : des rouges **moyens comme ça**

(14)a. Louise : une table **grande ou petite**

b. Louise : des trous **grosses grosses grosses grosses grosses grosses**

c. Rayan : un **grand géant** trou

D'après les données ci-dessus, il semble que l'on puisse considérer que l'usage de SAdj étendus est acquis sur la base des caractéristiques quantitatives de la distribution des enfants (part de ces SAdj sur l'ensemble des épithètes, prédominance de la structure avec adverbe au sein des SAdj étendus, et rareté voire absence des autres types de structures), dans la mesure où elle est en tous points comparable à celle des adultes.

L'examen des types d'adjectifs impliqués indique cependant un paysage tout autre. Le nombre d'adjectifs apparaissant dans des SAdj étendus chez les enfants est de 13. Ils se répartissent sur 4 classes lexicales (Figure 4). Les enfants montrent ainsi beaucoup moins de diversité que les adultes, avec deux fois moins de classes représentées (cf. Figure 3). De plus, il y a une forte restriction par rapport à leur propre distribution générale, puisqu'il n'y a ici qu'un tiers des classes attestées dans cette dernière (11 classes, cf. Figure 2). À titre comparatif, les adultes utilisent des SAdj étendus avec des adjectifs appartenant à 9 des 12 classes attestées sur leurs données globales.

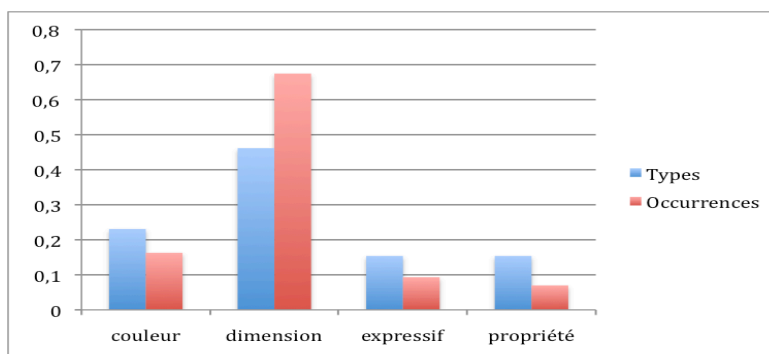


Figure 4 : Distribution en classes lexicales – SAdj étendus (types et occurrences) - Enfants
 (ordonnées : proportions en pourcentages, abscisses : classes lexicales attestées)

La répartition des occurrences et types est également différente : la classe de la dimension ne domine pas seulement en termes d'occurrences (29/43), comme c'est le cas chez les adultes, elle est également la plus fournie en types, avec 6 adjectifs différents. En outre, la part d'occurrences de cette classe est plus de deux fois supérieure chez les enfants par rapport aux adultes (enfants : 67%, adultes : 30%). Autrement dit, la dominance des adjectifs de dimension est massive dans les données enfantines. Ceci est en partie explicable par le fait que c'est la seule classe retrouvée transversalement chez les enfants (chez les adultes : 6/9 classes). Les adjectifs de couleur sont attestés chez Guillaume et Louise, les expressifs uniquement chez Rayan et ceux de propriété chez Louise et Rayan. Les adjectifs de dimension restent cependant la classe la plus employée dans chacune de leurs distributions individuelles.

Pour conclure sur les SAdj étendus à T2, on peut voir que les différents aspects de leur usage ne permettent pas de tirer les mêmes conclusions quant au degré d'acquisition des enfants. La répartition générale de SAdj étendus vs. adjectifs seuls, les types de structures attestées et leur distribution quantitative sont comparables à ce que l'on observe chez les adultes, laissant ainsi envisager que les enfants ont pleinement acquis le phénomène. Néanmoins, les types d'adjectifs utilisés montrent des usages bien plus restreints, par rapport aux adultes, et par rapport à leur propre distribution générale. Il semblerait que l'on puisse considérer que les enfants ont globalement une certaine maîtrise du phénomène au niveau de la classe de la dimension. L'usage de SAdj étendus avec d'autres classes lexicales paraît cependant relever d'une connaissance plus fragile, voire émergente, qui ne peut pas être généralisée aux trois enfants de la même façon.

4.2.2 L'alternance

De même que pour le phénomène précédent, la distribution des adjectifs selon leur placement est tout à fait comparable chez les enfants et les adultes à T2. Les adjectifs à place fixe sont prédominants (43/50 adj.), le choix de la position d'une unité donnée étant en accord avec celui des adultes, comme à T1. Mais cette fois, l'alternance concerne plus d'adjectifs (7 adj.) et surtout, les trois enfants montrent leur capacité à employer cette possibilité, comme l'indiquent les exemples (15) à (17) :

- (15) Guillaume : *Oh une énorme baleine!* vs. *Tu as vu là il y a une baleine énorme.*
 (16) Louise : *des animaux qui a un long cou.* vs. *C'est un cou plus long alors ça c'est l'oie.*
 (17) Rayan : *j'ai fait un grand géant trou.* vs. *des dinosaures géants!*

Leur part d'occurrences est également très importante, avec 48% des données (304/633 occ.), ce qui indique que ces adjectifs sont aussi très fréquents en moyenne par rapport aux adjectifs à place fixe. Les unités apparaissant dans les deux positions sont données dans le Tableau 3, avec leur fréquence dans chaque position, leur éventuelle préférence de placement, et la classe lexicale des adjectifs.

Adjectif	Ant.	Post.	Préférence Statistique	Classe Lexicale
énorme	1	2	N.A	dimension
géant	1	2	N.A	dimension
grand	57	2	Antéposition	dimension
gros	24	8	Antéposition	dimension
long	8	1	Antéposition	dimension
moyen	7	1	Non	dimension
petit	539	1	Antéposition	dimension

Tableau 3 : Adjectifs en alternance - Enfants

Une comparaison avec les adjectifs alternant chez les adultes (cf. Tableau 2) montre que presque tous apparaissent dans les deux positions chez ces derniers (6/7), ce qui laisse penser que les enfants utilisent l'alternance en priorité avec des adjectifs qu'ils ont rencontrés dans ces conditions en input. Il semble par conséquent naturel que la distribution des enfants soit semblable à celle des adultes en termes de préférence de placement : lorsque les adjectifs ont une position par défaut, il s'agit de l'antéposition. Cette dernière est alors très fortement dominante par rapport à son alternative. Les autres adjectifs n'ont pas de placement préférentiel.

On observe toutefois une cohérence sémantique au sein de cet ensemble chez les enfants puisque tous relèvent de la classe de la dimension. Bien que cette classe soit dominante dans l'ensemble des adjectifs alternant chez les adultes, ils montrent plus de diversité lexicale dans les types d'unités impliquées. En revanche, tous les adjectifs de dimension qui alternent chez les adultes sont retrouvés dans le Tableau 3. L'alternance est ainsi semblable à l'usage de SAdj étendus par sa restriction sémantique chez les enfants, par rapport aux adultes, et par rapport à leur propre distribution générale. Les éléments présentés ci-dessus suggèrent que les enfants sont sensibles aux usages de l'alternance chez leurs interlocuteurs, mais avec un certain filtre sémantique qui rend les adjectifs de dimension spécialement saillants par rapport à d'autres unités qui relèvent d'autres classes lexicales, même si elles sont plus fréquentes que certains adjectifs de dimension en input lorsqu'on les considère individuellement (ex. *bon* : 47 occ. vs. *énorme* : 5 occ.).

En ce qui concerne les conditions dans lesquelles l'alternance a lieu, l'examen qualitatif des données enfantines a révélé que deux facteurs entrent en jeu : l'influence du discours qui précède et la structure du SAdj. Plusieurs cas de figure sont attestés :

- Dans certains cas, les enfants paraissent répondre à chacun de ces facteurs individuellement. L'exemple (18) montre une reprise syntaxique chez Guillaume, qui s'appuie sur son énoncé précédent et substitue l'adjectif *gros* au SPrep *comme ça*. En (19), Louise postpose spontanément *grand* et *petit* lorsqu'elle les emploie dans une coordination. Elle antépose en revanche ces adjectifs lorsqu'ils modifient le nom seuls.

(18) Guillaume fait une construction :

alors il faut deux trucs comme ça
ah non deux trucs gros.

(19) Louise commente une image : il y a ça une table *grande ou petite*.

- Dans d'autres, les deux facteurs semblent jouer un rôle conjoint dans l'alternance. L'exemple (20) illustre très bien ce cas de figure : Louise reprend la séquence *cou plus long* telle qu'elle apparaît linéairement chez l'adulte. Cet énoncé correspond par ailleurs au seul exemple de postposition de *long* dans ses données, ainsi qu'au seul cas où l'unité est combinée avec un adverbe.

(20) Louise et Obs jouent avec des gommettes représentant toutes sortes d'animaux. Louise a du mal à différencier l'oie du canard et Obs lui explique comment les distinguer :

Obs : et l'oie tu as vu elle a **le cou plus long**.

Louise : oui c'est **un cou plus long** alors c'est ça l'oie.

- Enfin, deux cas ne semblent répondre à aucun des deux facteurs. L'exemple de Guillaume en (15) ci-dessus, avec l'alternance de *énorme*, en est un et peut être vu comme un cas d'alternance idéal dans la mesure où les deux SN ne diffèrent que par l'ordre entre le nom et l'adjectif. Le second est retrouvé chez Rayan (21). Sa reprise à l'aide d'une relative suggère cependant qu'il s'agit plutôt d'une forme de disfluente.

(21) Rayan et Obs jouent avec des playmobiles :

Obs : on prend quoi comme enfant la petite fille ?

Rayan : un garçon **grand**, qui est grand.

Comme pour l'usage de SAdj étendus, les conclusions que l'on peut tirer de l'alternance chez les enfants à T2 sont contrastées selon le niveau auquel on se place. Les distributions générales des enfants et de leurs interlocuteurs sont équivalentes. De plus, les préférences de position sont les mêmes, pour les adjectifs à place fixe ainsi que pour les adjectifs présentant les deux ordres. La question du placement peut ainsi être considérée comme acquise de ce point de vue. En revanche, l'examen plus détaillé des adjectifs qui alternent montre que la maîtrise des enfants n'est que partielle par deux aspects : il y a une restriction sémantique des adjectifs impliqués qui laisse penser que les enfants n'envisagent la possibilité d'alternance que pour la classe de la dimension plutôt que sur la catégorie adjectivale dans son ensemble, et les facteurs auxquels ils répondent sont bien moins nombreux. Une seule des contraintes observées chez les adultes, la structure syntaxique, paraît jouer un rôle dans leurs placements. Les contraintes sémantiques n'ont aucun impact sur leurs usages. D'autre part, à l'instar d'auteurs comme Snow (1981), ou Peters (1985), on peut penser que l'importance de l'influence du discours est un indice de la fragilité de la maîtrise des enfants. Elle montre en effet qu'il leur est nécessaire de s'appuyer sur les énoncés précédents pour envisager l'alternance. Autrement dit, ils ne sont pas encore capables d'utiliser les possibilités d'alternance spontanément dans tous les cas.

5 Discussion

Les résultats de l'étude montrent que la trajectoire postulée par les études mentionnées en introduction peut être confirmée par l'acquisition de la syntaxe de l'adjectif en français. Ils plaident en outre très fortement pour l'approche basée sur l'usage que nous avons adoptée et permettent de maintenir nos hypothèses de recherche : 1) les enfants acquièrent les différentes propriétés associées à l'adjectif épithète à de moments et à des vitesses différentes, en fonction de ce qu'ils observent dans les usages de leurs interlocuteurs ; 2) ils n'envisagent pas l'adjectif comme une catégorie générale et abstraite mais plutôt comme plusieurs classes lexicales ayant une certaine indépendance de fonctionnement les unes par rapport aux autres.

L'évolution de l'usage de SAdj étendus et de l'alternance entre T1 et T2 indique clairement qu'il y a un changement qualitatif important dans la maîtrise linguistique des enfants. À T1, leurs productions reflètent presque uniquement les pratiques largement dominantes chez leurs interlocuteurs : les SAdj sont presque exclusivement constitués de l'adjectif seul et sa place relative au nom est fixe. Autrement dit, les enfants montrent peu de connaissances, voire aucune, des deux phénomènes. T1 peut ainsi être envisagé comme le témoin du moment de leur émergence dans les productions enfantines. Les SAdj étendus et l'usage de l'alternance sont en revanche attestés de façon généralisée chez les enfants à T2, ce qui laisse penser que leur expérience avec les données de leur entourage leur a permis d'acquérir une certaine maîtrise des deux phénomènes à ce temps. Certaines de leurs caractéristiques d'emploi, comme leurs proportions par exemple, ou encore les types de structures attestées, sont tout à fait comparables à ce que l'on observe chez les adultes et peuvent être considérées comme acquises. Toutefois, d'autres, notamment l'appartenance lexicale des adjectifs impliqués, montrent des restrictions qui ne sont retrouvées, ni dans

les données de leurs interlocuteurs, ni dans leurs propres usages généraux de l'adjectif épithète. Ces éléments nous permettent de tirer plusieurs conclusions différentes. Premièrement, les enfants n'ont toujours qu'une maîtrise partielle des SAdj étendus et de l'alternance de position à T2. L'évolution entre T1 et T2 est par conséquent en adéquation avec le constat d'une acquisition tardive puisque l'émergence de ces phénomènes a lieu à l'âge de 3;9, et progressive dans la mesure où les enfants ne les ont pas encore pleinement acquis à 4;6. Elle semble également confirmer qu'il y a un délai entre la maîtrise de l'usage des adjectifs épithètes et celle de leur syntaxe interne, et indiquer que la période entre ces deux temps est un moment clé dans le développement de la syntaxe de l'adjectif chez les enfants de l'étude, étant donné l'importance des changements dans leurs usages. Deuxièmement, la différence de degré d'acquisition entre les caractéristiques quantitatives et distributionnelles des deux phénomènes, et l'appartenance lexicale des unités impliquées peut être vue comme la confirmation que les diverses propriétés associées aux phénomènes ne sont pas acquises à la même vitesse. On peut penser que les caractéristiques quantitatives et distributionnelles sont acquises en premier car elles sont directement observables à partir des données des adultes, alors que l'appartenance lexicale nécessite une analyse interne plus conséquente de la part des enfants, puisqu'ils doivent être en mesure d'attribuer un sens aux adjectifs et les classer en fonction de leur sémantisme.

Comme évoqué dans le paragraphe précédent, les enfants n'envisagent les deux phénomènes qu'avec certaines classes lexicales particulières, ce qui peut être vu comme une indication de leur maîtrise partielle. Cela paraît aussi indiquer qu'ils ne conçoivent pas les différentes unités lexicales comme faisant partie de l'ensemble plus large et abstrait de la catégorie adjectivale. En effet, les SAdj étendus et l'alternance font partie des propriétés constitutives de l'adjectif, c'est-à-dire que toute unité rangée au sein de cette catégorie est théoriquement un candidat potentiel pour l'usage de ces phénomènes. Or, les emplois des enfants ne permettent pas de considérer qu'ils envisagent les adjectifs de cette façon. Ils semblent attribuer ces propriétés à certaines classes lexicales, autrement dit des sous-ensembles de la catégorie générale, mais aucun élément dans leurs usages ne permet de considérer qu'il en va de même pour d'autres classes lexicales. Il semblerait ainsi qu'ils perçoivent plutôt les classes lexicales comme des groupes distincts ayant des fonctionnements indépendants. Ceci plaide donc fortement pour l'approche basée sur l'usage, qui considère que les enfants ne sont pas dotés de connaissances innées sur les catégories syntaxiques, mais plutôt que ces dernières sont le résultat d'un apprentissage. Il est par ailleurs intéressant de noter que les classes utilisées pour ces phénomènes sont les mêmes que celles impliquées dans les premiers usages adjectivaux. Notamment, les rares occurrences à T1 relèvent des classes de la couleur et de la dimension. Dans la lignée d'approches en termes d'exemplaires prototypiques (Langacker 2010, Bybee 2006, Goldberg 2006), et d'après ce que l'on sait du développement du lexique adjectival, on peut faire l'hypothèse que ces classes lexicales constituent des points d'entrée dans l'acquisition des diverses propriétés de l'adjectif (*path-breaking items*, Ninio 1999), et qu'elles servent de référence pour généraliser à terme le fonctionnement de ces propriétés à la catégorie adjectivale dans son ensemble.

Enfin, l'étude paraît révéler un lien étroit entre le développement des SAdj étendus et celui de l'alternance. Ces deux phénomènes montrent une évolution parallèle : ils sont presque inexistantes à T1 et apparaissent de façon généralisée à T2. Mais plusieurs éléments suggèrent qu'il y a un rapport de causalité entre les deux et que le développement des SAdj étendus précède chronologiquement celui de l'alternance. D'abord, la structure interne du SAdj joue un rôle important dans les cas témoignant de l'alternance chez les enfants. On peut ainsi penser que l'usage de l'alternance suppose de leur part une certaine connaissance des possibilités combinatoires au sein du SAdj. Ensuite, l'usage de SAdj étendus paraît indiquer une maîtrise plus avancée sur deux points. Le premier concerne les caractéristiques générales de leur fonctionnement. Les différents types de structures possibles des SAdj sont attestés de telle manière que nous pouvons considérer que les enfants les maîtrisent. Néanmoins, seule une des multiples contraintes influant sur les placements des adultes sont retrouvées dans les données enfantines. Le second porte à nouveau sur les classes lexicales, la couverture des SAdj étendus étant plus importante que celle de l'alternance. Que les adjectifs de couleur ne soient pas impliqués n'est pas surprenant : c'est une classe lexicale connue pour être particulièrement résistante au phénomène, et ceci est confirmé en usage par leur absence des données des adultes. En revanche, des adjectifs de propriété et des expressifs font l'objet d'une alternance chez ces derniers. Lors de l'analyse des SAdj étendus, nous avons vu que ces

classes paraissent être émergentes dans les productions des enfants. On peut ainsi se demander si la maîtrise des enfants pour ces adjectifs n'est pas encore trop fragile à l'égard des SAdj étendus pour qu'ils puissent les envisager pour le phénomène de l'alternance. En somme, ces divers éléments nous conduisent à faire l'hypothèse de l'existence d'étapes dans l'acquisition de la syntaxe interne de l'adjectif, où certains phénomènes comme celui de l'usage de SAdj étendus constitueraient une sorte de pré-requis pour que les enfants puissent en développer d'autres, ici l'alternance.

6 Conclusion

L'étude proposée dans cet article avait pour but de voir, par l'examen des phénomènes des SAdj étendus en fonction épithète et du placement relatif au nom, comment l'acquisition de propriétés syntaxiques de l'adjectif s'inscrit dans celle de la catégorie plus généralement. Elle a permis de mettre en évidence que le développement syntaxique présente une trajectoire comparable à celle des premiers usages, mais avec un certain délai dans le temps puisque les phénomènes étudiés apparaissent plus tardivement par rapport à l'usage des épithètes. Ceci, ajouté au fait que les deux phénomènes semblent entretenir un rapport de causalité et de précédence dans leur évolution, laisse penser que l'acquisition des adjectifs se fait graduellement et par étapes, à travers différentes dimensions prises individuellement (lexique, sémantique, syntaxe...), ainsi qu'entre ces dimensions (lexique < syntaxe), et plaide ainsi en faveur d'une vision de l'acquisition en termes d'une approche basée sur l'usage.

Par ailleurs, le développement des premiers usages et des propriétés syntaxiques de l'épithète paraissent partager non seulement le fait de faire l'objet de restrictions lexicales, mais aussi d'apparaître et se développer avec les mêmes classes, notamment celle de la dimension, ce qui nous a amené à remettre en question la possibilité que les enfants de l'étude aient une connaissance de la catégorie adjectivale générale et abstraite. Cela nous a également conduit à envisager l'existence de classes points d'entrée dans l'acquisition de la catégorie. Autrement dit, ces classes seraient particulièrement propices au développement de l'adjectif.

Une étude sur les données entre T1 et T2 nous permettra de voir si les observations faites dans une perspective statique, c'est-à-dire à partir de deux périodes pré-définies, peuvent être vérifiées sur la base d'un examen plus continu ou dynamique. Nous aurons ainsi l'occasion de voir si la restriction sur certaines classes lexicales et si les étapes postulées peuvent être confirmées. Cela permettra aussi peut-être de mieux comprendre comment la maîtrise des enfants à l'égard des deux phénomènes a tant évolué entre T1 et T2.

Références bibliographiques

- Bartlett, E. J. (1976). Sizing things up : the acquisition of the meaning of dimensional adjectives. *Journal of Child Language*, 3, 205–219.
- Blackwell, A. (2005). Acquiring the english adjective lexicon : relationships with input properties and adjectival semantic typology. *Journal of Child Language*, 32, 535–562.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: the mind's response to repetition. *Language*, 82, 711–733.
- Caselli, M. C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Fenson, L., Sanderl, L. et Weir, J. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10, 159-199.
- Cruse, D. A. (1977). A note on the learning of colour names. *Journal of Child Language*, 4, 305–311.
- Dixon, R. (1982). *Where have all the adjectives gone? and other essays in semantics and syntax*. Mouton de Gruyter.
- Fox, G. (2009). L'acquisition de l'adjectif épithète : un apprentissage basé sur des probabilités d'usage ? *Actes du Colloque Acquisilyon 09*, 74-77.
- Fox, G. (2012). *L'acquisition des modifieurs nominaux : le cas de l'adjectif du français*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle.

- Gasser, M. et Smith, L. B. (1998). Learning nouns and adjectives : a connectionist account. *Language and Cognitive Processes*, 13, 269–306.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press.
- Hall, D. G., Waxman, S. R. et Hurwitz, W. M. (1993). How two- and four-year-old children interpret adjectives and count nouns. *Child Development*, 64, 1651–1664.
- Kilani-Schoch, M. et Xanthos, A. (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.
- Klibanoff, R. et Waxman, S. (2000). Basic level object categories support the acquisition of novel adjectives : Evidence from preschool-aged children. *Child Development*, 71, 649–659.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2010). *Investigations in Cognitive Grammar*. Walter de Gruyter.
- Mintz, T. et Gleitman, L. (2002). Adjectives really do modify nouns : the incremental and restricted nature of early adjective acquisition. *Cognition*, 84, 267–293.
- Nelson, K. (1976). Some attributes of adjectives used by young children. *Cognition*, 4, 13–30.
- Ninio, A. (1999). Pathbreaking verbs in syntactic development and the question of prototypical transitivity. *Journal of Child Language*, 26, 619–653.
- Ninio, A. (2004). Young children's difficulty with adjectives modifying nouns. *Journal of Child Language*, 31, 255–285.
- Peters, A. (1985). Language segmentation : operating principles for the perception and analysis of language. In D. Slobin (ed): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (1029–1068). Erlbaum.
- Sera, M. et Smith, L. B. (1987). Big and little : "nominal" and relative uses. *Cognitive Development*, 2, 89–111.
- Snow, C. (1981). The uses of imitation. *Journal of Child Language*, 8, 205–212.
- Taylor, M. et Gelman, S. A. (1988). Adjectives and nouns : Children's strategies for learning new words. *Child Development*, 59, 411–419.
- Thuilier, J., Fox, G. et Crabbé, B. (2012). Prédire la position de l'adjectif épithète en français : approche quantitative. *Linguisticae Investigationes*, 35, 28–75.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tribushinina, E. (2008). *Cognitive reference points : Semantics beyond the prototypes in adjectives of space and colour*. LOT.
- Waxman, S. R. et Booth, A. E. (2001). Seeing pink elephants : fourteen-month-olds' interpretations of novel nouns and adjectives. *Cognitive Psychology*, 43, 217–242.

¹ Tous les participants ne produisent pas nécessairement des adjectifs relevant de l'ensemble des classes attestées sur les données globales, que ce soit à T1 ou à T2. Nous avons cependant pu constater que cette information n'est pas pertinente dans la mesure où les divers locuteurs d'un même groupe (enfants vs. adultes) présentent sensiblement le même nombre de catégories dans leurs distributions individuelles (par exemple entre 6 et 8 chez les enfants, et entre 9 et 11 chez les adultes à T1). Par ailleurs, le rapport général entre les deux groupes reflète tout à fait celui entre chaque enfant cible et ses interlocuteurs. Les données sont donc présentées de façon générale pour plus de simplicité.

² Les préférences de placement des adjectifs sont calculées à l'aide du test binomial. Un adjectif a une préférence de placement si le nombre d'occurrences dans une position (antéposition ou postposition) est significativement différent (seuil $\alpha = 0.05$) du nombre d'occurrences que l'on peut attendre théoriquement sur la base d'une loi binomiale. Plus formellement, soit n le nombre d'occurrences de l'adjectif en corpus et k le nombre de fois où il est antéposé (ou postposé), l'adjectif a une préférence pour l'antéposition (ou la postposition) si $P(K \geq k) < 0.05$, où $P(K \geq k) = \sum_{i=k}^n \binom{n}{i} p^i (1-p)^{n-i}$ avec une probabilité théorique $p = 0.5$. Un adjectif à position fixe présente une préférence statistique pour cette position à partir de 6 occurrences. Il est par conséquent considéré ici que le test est non applicable (N.A) pour les adjectifs avec une fréquence inférieure à 6.