

Acquisition des verbes

chez l'enfant de 3 à 6 ans français – allemand

Karine Duvignau
duvignau@univ-tlse2.fr

Laboratoire CLLE-ERSS UMR 5263
Université Toulouse 2 & CNRS

Anne Rohr
rohr@univ-tlse2.fr

Laboratoire CLLE-ERSS UMR 5263
Université Toulouse 2 & CNRS

1 Introduction

Dans ce papier, nous proposons d'étudier l'acquisition des verbes en français et d'ouvrir une comparaison en allemand, à travers deux phénomènes réputés cruciaux dans le développement du langage, en ce qu'ils contribuent d'éclairer la structuration sémantique du lexique : d'une part le phénomène de hiérarchisation lexicale qui correspond à un affinement progressif du lexique avec l'augmentation des items spécifiques et la réduction de l'usage de termes génériques au fil de l'âge et, d'autre part, le phénomène de surextension qui consiste en une production d'énoncés non conventionnels eu égard à la norme adulte, qui tend également à diminuer avec l'âge.

Ces deux types de productions ont été décrits dans la littérature, essentiellement concernant l'acquisition du lexique des noms mais des données conséquentes soulignent leur existence dans le cadre du développement lexical précoce des verbes et ce dans différentes langues (Bassano 2000 Clark, 1978, 1993, 1998, 2009, Huttenlocher et Al. 1983, Tomasello, 1992, 2003, Noyau, 2003; Majid et Al., 2007, 2008).

Concernant l'usage sémantique conventionnel ou non conventionnel du lexique des verbes chez les enfants, les études en ce domaine concernent surtout le niveau réceptif et restent encore peu développées (Bowerman, 1978; Dromi, 1986; Gelman et Al., 1998; Tomasello, 1992; Clark, 1993, 2003, Tomasello, 2003). Des travaux, à partir de données spontanées ou expérimentales font état de l'importance des énoncés non conventionnels en soulignant le rôle majeur tenu par l'analogie dans l'émergence de ces stratégies lexicales et invitent à ne pas les traiter en marge des processus de base à l'œuvre dans le développement du langage (Lakoff & Johnson, 1980; Gentner, 1978, 1981, 1982; Vosanadiou & Ortony, 1982; Clark, 1983; Vosnadiou, 1995; Hofstadter, 1995; Gloy & Bachmann, 2000; Coenen, 2002; Klein & Perdue, 1997, Hofstadter & Sander, 2013).

Concernant l'usage de termes génériques par les enfants, les travaux établissent un recours important aux verbes génériques durant l'acquisition précoce avec un usage de plus en plus spécifique des formes lexicales, mais peu d'études documentent l'évolution de ces productions au fil de l'âge en français et en allemand (Rice & Bode, 1993; Bloom, 2000; Bowerman & Choi, 2001; Majid et Al., 2008; Bohnemeyer et Al., 2001; Bowerman, 2005).

D'autre part, si on dispose de datas dans un grand nombre de langues, (Majid et Al., 2007, 2008), le français et l'allemand (Kauschke & Stan, 2004) restent encore peu explorés, notamment dans une perspective translinguistique.

Dans ce contexte, nous proposons d'apporter des données sur l'évolution de la généricité et de la non conventionnalité chez des enfants français et allemands par rapport à un groupe de référence adulte en décrivant et en comparant les différents profils qui émergent dans l'acquisition précoce et dans l'acquisition tardive dans les deux langues considérées.

2 Objectifs et hypothèses

Dans ce papier, nous proposons de mettre au jour des données concernant ces deux phénomènes (non conventionnalité et généricité) durant l'acquisition précoce et tardive du français et de les mettre en regard de premiers résultats recueillies chez des enfants allemands avec une prise en compte, pour chaque langue, d'un groupe de référence adulte, afin d'apprécier les profils des enfants par rapport à un état de stabilisation du lexique.

Notre cadre théorique est celui du constructivisme dans lequel s'inscrivent des auteurs comme Clark (2009), Tomasello (2003) et Bowerman (2005). Ce cadre postule l'existence d'une compétence analogique fondamentale dans la construction du lexique des locuteurs enfants de différentes langues qui se manifeste par la production de formes verbales non conventionnelles et de formes verbales génériques, auxquelles l'enfant recourt dans son processus de communication.

L'objectif est d'établir si, en français comme en allemand, le recours à des verbes non conventionnels et génériques présente une évolution marquée au cours de l'âge. A cette fin, nous proposons une comparaison des résultats obtenus en acquisition précoce (aux environs de 3 ans) vs en acquisition tardive (aux environs de 4 ans ainsi que vers 5-6 ans), en les contrastant par rapport à un groupe d'adultes.

Notre hypothèse est que l'importance de ces deux phénomènes devrait ressortir dans l'acquisition du français et de l'allemand, avec, pour chacune des langues considérée, un taux de production significativement plus fort chez les enfants les plus jeunes (3 ans).

A l'appui de ces résultats, nous souhaiterions contribuer à consolider les datas disponibles pour la langue française ainsi que conforter l'apport des études translinguistiques dans l'éclairage des processus en œuvre durant l'acquisition du langage

Ces données permettraient de renforcer l'hypothèse selon laquelle, quelle que soit la langue considérée, le développement du lexique se caractérise par une présence de productions non conventionnelles et génériques qui d'une part, permettent à l'enfant de communiquer malgré la taille réduite de son lexique et, d'autre part, ne doivent pas être considérées comme des erreurs ou des déficits lexicaux mais peuvent être vues comme des processus normaux dans le développement du langage, quelle que soit la langue considérée.

3 Méthodologie

3.1 Participants

Les participants en français et en allemand, sont tous monolingues, sans troubles avérés et se caractérisent par un bon niveau d'éducation.

La population francophone se décline comme suit :

- 28 enfants de 3 ans
- 16 enfants de 4 ans
- 20 enfants de 5-6 ans

- 80 adultes de 20-40 ans

La population germanophone est composée de :

- 7 enfants de 3 ans
- 10 enfants de 4 ans
- 10 enfants de 5-6 ans
- 36 adultes de 18-20 ans

3.2 Design expérimental

Les groupes de participants enfants et adultes ont effectué une tâche de dénomination d'action à l'oral (protocole Approx, Duvignau, Gaume 2001).

3.2.1. Matériel

Notre matériel est composé de vidéos d'action portant sur un objet. Les actions devaient être réalisées avec les mains et facilement reproductibles, dans une limite temporelle d'une minute environ. L'instrumentalité des actions mobilisées (Kambanaros, 2013) est faible dans ce protocole (la majorité des actions sont réalisées sans instrument manufacturé dédié à l'atteinte d'un résultat spécifique; la majorité d'entre elles étant effectuées avec les mains.).

3.2.2. Procédure

Les vidéos étaient présentées dans un ordre aléatoire. Après une première phase d'explication, le participant devait dénommer oralement l'action qui était réalisée devant lui dans la vidéo, aussitôt que celle-ci était terminée. A chacun des participants, la tâche est explicitée de la manière suivante :

- Français : « Nous allons regarder ensemble de petits films, et après chaque film, je poserai des questions »
- Allemand : « Wir schauen uns jetzt zusammen kurze Filme an und nach jedem Film stelle ich Fragen »

Les participants répondent à la question, posée à la fin de chaque vidéo :

- Français : « Qu'est-ce qu'elle a fait la dame ? »
- Allemand : « Was hat die junge Frau gemacht? »

Pour répondre, le participant n'était pas limité en temps.

Les réponses des participants ont été enregistrées, puis retranscrites à l'écrit sur une fiche passation.

3.3 Codage des réponses

3.3.1. Invalidité/Validité des réponses

- réponses invalides :

La première étape de l'analyse des réponses était de déterminer si le verbe produit par chaque participant décrivait de façon appropriée ou invalide l'action réalisée dans la vidéo. Une réponse invalide était soit inappropriée (en ce qu'elle ne correspondait pas à l'action réalisée et ne permettait pas d'y référer), soit consistait en des mimes ou des gestes sans aucune production orale d'un verbe. Il pouvait également s'agir d'une absence de forme verbale (« non », « je ne sais pas ») ou d'une phrase liée au but de l'action mais ne la décrivant pas directement (« elle va jeter le journal » pour la vidéo [déchirer_journal]).

- réponses valides :

Une réponse était considérée comme valide si elle contenait un verbe permettant de décrire l'action cible, indépendamment de la syntaxe de la phrase. Ainsi par exemple pour l'action [déchirer_journal]) les réponses « déchirer, abimer », « couper », « scier »,...ont été considérées comme valides et ce

indépendamment de leur nature conventionnelle ou non conventionnelle qui fait l'objet d'une autre étape dans l'analyse.

Il en va de même pour l'allemand : une réponse a été considérée comme valide dès lors qu'elle contient un verbe en lien pertinent et clairement identifiable avec l'action représentée dans le film, et ce même si ces productions sont non conformes à la norme phonologique ou morphologique (comme par exemple : die Frau **schölt** 'ne Banane' cible « schält » ou encore : die hat das **geschneidet** cible « **geschnitten** »).

Lorsque une réponse ne contenait pas de verbe pouvant être relié à l'action cible (absence de réponse, geste au lieu d'une réponse verbale, réponse sans verbe « Glas kaputt », antonyme « die baut einen Legoturm »/ « elle construit une tour en lego »), réponse en dehors de la cible sémantique « Ist die so stark? » / « est-elle si forte »), elle a alors été codée comme invalide.

Une fois les réponses invalides posées à part, seules les réponses comprenant des usages de verbes valides ont été considérées pour la suite de l'analyse et ont été traitées du point de vue de leur conventionnalité/non conventionnalité ainsi que du point de vue de leur hiérarchisation lexicale (verbes génériques ou spécifiques), en s'appuyant sur un accord inter-juges supérieur à 70 % :

Dans la configuration verbale en allemand, presque tous les verbes concernés par les 17 films correspondent à des expressions verbales dépassant la base verbale simple. Par expressions verbales, nous entendons ici soit des verbes préfixés, soit des verbes avec « satellite », ces derniers pouvant être de catégorie adjectivale, adverbiale ou nominale. Plusieurs cas de figure possibles apparaissent en allemand pour la construction verbale. L'exemple pour le film « scier planche » en illustre certains :

1. Verbes bases seules
« sägen » (scier)
2. Verbes composés (satellite)
« kaputt-sägen » ('scier' associé à l'idée de destruction)
« auseinander-sägen » ('scier' associé à l'idée de séparation)
3. Verbes préfixés
« zer-sägen » ('scier' en deux ou plusieurs morceaux)
« aus-sägen » ('découper' une forme précise avec une scie)

Cette configuration a été prise en compte lors du codage des variables considérées.

3.3.2. Non conventionnalité/conventionnalité des verbes

Un verbe valide était qualifié de conventionnel lorsqu'il décrivait sans ambiguïté possible l'action réalisée dans la vidéo (« déchirer le journal » ou pour la vidéo [déchirer_journal]).

L'usage du verbe a été considéré comme non conventionnel, par rapport à l'action considérée, lorsque le verbe produit induisait une tension sémantique dans la production. Ces usages non conventionnels de verbe pouvaient être de deux types :

a) le verbe non conventionnel est d'allure métaphorique : il ne décrit pas une action qui pourrait être combinée avec l'objet mis en jeu dans la vidéo. Ainsi, par exemple, dans la phrase « elle a scié le journal » le verbe « scier » est considéré comme valide car il est sémantiquement proche de l'action cible « déchirer » (les deux verbes partagent un sens commun, celui de couper une entité en plusieurs parties). Cette production est néanmoins considérée comme non conventionnel car le verbe produit (« scier ») n'est pas habituellement une action associée à la catégorie sémantique du nom mis en jeu dans l'énoncé (en l'occurrence le journal).

b) le verbe non conventionnel peut être combinée à l'objet cible (« elle a coupé le journal »). Dans ce cas, le verbe produit, ne permet pas de référer spécifiquement à l'action réalisée dans la vidéo et peut s'en

distinguer, par exemple par l'instrument impliqué (couper –avec un instrument vs déchirer –avec les mains) et ce, même si, dans un autre contexte ce verbe aurait pu être combiné de manière tout à fait conventionnel avec l'objet en jeu (par exemple « couper le journal » serait conventionnel vis-à-vis d'une vidéo où il s'agit de couper un journal avec des ciseaux).

Dans le codage des données en allemand, plusieurs combinaisons sont possibles en raison de la configuration verbale dans laquelle base verbale et préfixe ou satellite peuvent prendre la soit la valeur « Conventionnel », soit la valeur « Non-conventionnel » :

- « zer- » = conventionnel dans le contexte « scier planche »
-
- « aus- » = non-conventionnel dans le contexte « scier planche »
-
- « sägen » ('scier') = conventionnel dans le contexte « scier planche »
-
- « schneiden » ('couper') = non-conventionnel dans le contexte « scier planche »

Dans ce contexte, nous avons considéré que l'ensemble de la production est non-conventionnel dès qu'un de ses éléments constitutifs (base verbale ou préfixe ou satellite) est non-conventionnel.

Il apparaît donc pour l'allemand, que les possibilités pour les enfants de produire des réponses non-conventionnelles sont portées par deux types d'éléments, les bases verbales et les éléments préfixés (préfixe ou satellite)

A ce stade de nos analyses, nous avons limité notre étude à une mesure générale de la non-conventionnalité, sans spécifier de quel type elle relève. Notre objectif étant de contraster la totalité des énoncés non conventionnels avec l'ensemble des productions conventionnelles.

3.3.3. *Généricité/Spécificité des verbes*

Enfin, les verbes valides produits ont été analysés en différenciant les usages de verbes plutôt génériques à des verbes plutôt spécifiques, comme explicité ci-dessous :

Nous avons analysé les formes verbales valides en fonction de leur spécificité : on distinguait d'une part les verbes dits /génériques/, qui peuvent avoir comme champ d'application une vaste gamme d'objets (« couper ») et, d'autre part, les verbes dits /spécifiques/ qui fournissent une information plus précise sur les conditions dans lesquelles l'action est réalisée (« scier », qui, en comparaison du verbe « couper », spécifie la manière selon laquelle l'action est réalisée, et concerne un ensemble plus restreint d'instruments utilisables pour effectuer l'action).

Concernant les données en allemand, tout comme précédemment décrit à propos de la variable « conventionnalité » la spécificité/généricité pouvait porter sur la base verbale et sur le préfixe ou satellite, chacun de ces constituants pouvant alors prendre la soit la valeur « Générique » soit la valeur « Spécifique » :

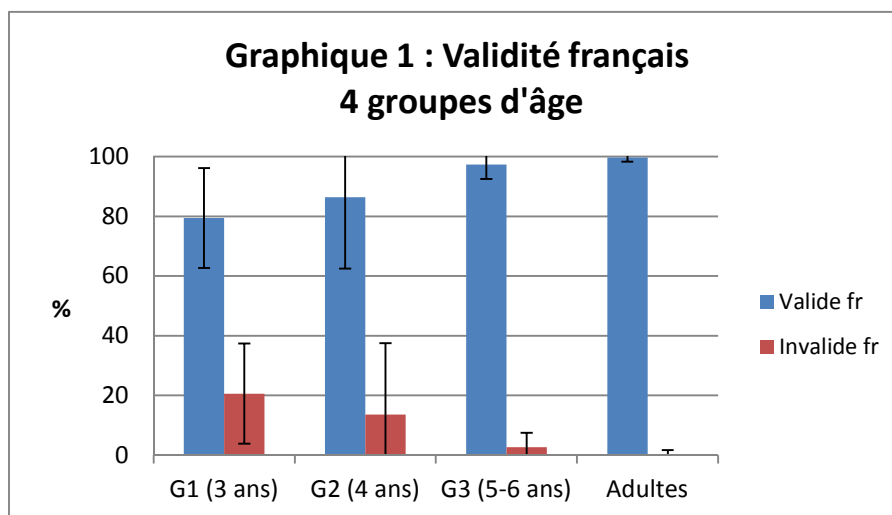
- « zer- » = spécifique dans le contexte « scier planche »
- « kaputt- » = générique dans le contexte « scier planche »
- « sägen » ('scier') = spécifique dans le contexte « scier planche »
- « schneiden » ('couper') = générique dans le contexte « scier planche »

L'ensemble de la production est classé comme spécifique dès lors qu'un de ses éléments constitutifs (base verbale ou préfixe ou satellite) est spécifique.

4 Résultats et analyses

4.1 Résultats en français

Graphique 1 : Validité des réponses en français



Le graphique 1 met en évidence l'évolution des réponses valides à travers les 4 groupes et montre que les taux de réponses des enfants passent de 79,4% (groupe1) à 86,4% (groupe2) puis à 97,4% dans le groupe 3. Le groupe adulte affiche 99,7% de réponses valides.

Les différences entre réponses valides et réponses invalides sont significatives pour les 4 groupes testés (Test de Wilcoxon) :

Groupe 1 : N=28, Z=4.44, p=.000

Groupe 2 : N=16, Z=2.79, p .005

Groupe 3 : N=20, Z=3.91, p=.000

Adultes : N=56, Z=6.50, p=.000

Par ailleurs, dans la comparaison des groupes d'âge (Test U de Mann-Whitney), l'effet est significatif pour chaque paire comparée :

Groupe1 – Groupe2 : N_{groupe1}=28, N_{groupe2}=16, U=123.00, p ajusté = 0.012

Groupe2 – Groupe3 : N_{groupe2}=16, N_{groupe3}=20, U=78.00, p ajusté = .004

Groupe1 – Groupe3 : N_{groupe1}=28, N_{groupe3} = 20, U=48.50, p ajusté = .000

Groupe1 – Groupe_adulte : N_{groupe1} = 28, N_{groupe_adulte}=56, U=40.00, p ajusté = .000

Groupe 2 – Groupe_adulte : $N_{\text{groupe2}}=16$, $N_{\text{groupe_adulte}}=56$, $U=51.00$, $p_{\text{ajusté}} = .000$

Groupe 3 – Groupe_adulte : $N_{\text{groupe3}}=20$, $N_{\text{groupe_adulte}}=56$, $U=419.00$, $p_{\text{ajusté}} = .003$.

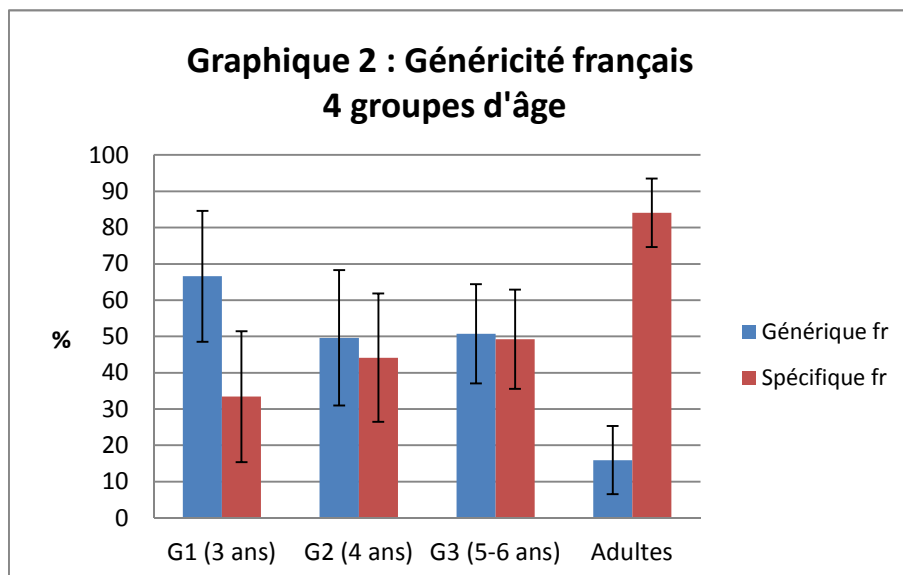
Ces résultats conduisent à deux constats :

(a) le taux de réponses valides chez les enfants en stade d'élaboration du lexique précoce (groupes 1 et 2) est élevé ce qui atteste que la tâche de dénomination d'action leur est accessible.

(b) Les différences significatives constatées lors de la comparaison entre groupes d'âge font état d'une progression au fil de l'âge.

Le second facteur analysé est celui de la production de verbes génériques vs. Verbes spécifiques dans la tâche de dénomination d'action.

Graphique 2 : Généricité en français



Les taux de productions des verbes génériques sont plus importants que ceux des verbes spécifiques dans les deux premiers groupes d'âge (respectivement 66,6% et 49,6% de réponses génériques et 33,4% et 44,1 % de réponses spécifiques dans les groupes 1 et 2). Cette différence n'apparaît plus pour le groupe 3 avec 50,7% de réponses génériques et 49,3% de réponses spécifiques pour s'inverser ensuite fortement chez le groupe des adultes (15,9% de réponses génériques et 84,1% de réponses spécifiques).

L'analyse statistique (test U de Mann-Whitney) montre qu'il existe une différence significative entre le groupe 1 et les trois autres groupes :

Groupe1 – Groupe2 : $N_{\text{groupe1}}=28$, $N_{\text{groupe2}}=16$, $U=112.00$, $p_{\text{ajusté}} = .006$

Groupe1 – Groupe3 : $N_{\text{groupe1}}=28$, $N_{\text{groupe3}} = 20$, $U=138.00$, $p_{\text{ajusté}} = .002$

Groupe1 – Groupe_adulte : $N_{\text{groupe1}} = 28$, $N_{\text{groupe_adulte}}=56$, $U=9.00$, $p_{\text{ajusté}} = .000$.

De même, les groupes 2 et 3 affichent des résultats différents en comparaison avec le groupe des adultes :
Groupe 2 – Groupe_adulte : $N_{\text{groupe2}}=16$, $N_{\text{groupe_adulte}}=56$, $U=61.50$, $p_{\text{ajusté}} = .000$

Groupe 3 – Groupe_adulte : $N_{\text{groupe3}}=20$, $N_{\text{groupe_adulte}}=56$, $U=19.50$, $p_{\text{ajusté}} = .000$.

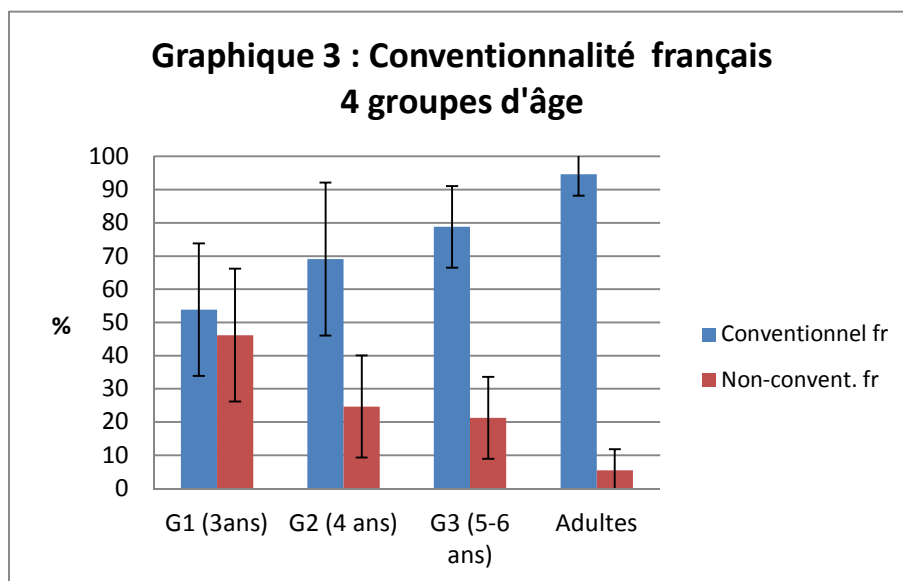
En revanche, les groupes 2 et 3 ne se comportent pas de façon significativement différente.

On ne relève pas de différence significative non plus entre les réponses spécifiques et génériques pour les groupes 2 et 3. Le groupe 1 produit significativement plus de verbes génériques que spécifiques (test de Wilcoxon : $N=28$, $Z=3,59$, $p=.000$). Le groupe adulte affiche le résultat inverse en produisant plus de verbes spécifiques que génériques : $N=56$, $Z=6,5$, $p=.000$ (test de Wilcoxon).

Ce résultat a toute son importance car il indique qu'en période d'acquisition précoce comme en acquisition tardive, verbes génériques et spécifiques sont produits de manière équivalente, ce qui placerait la spécification du lexique verbal après le début de l'acquisition tardive.

Les résultats pour la conventionnalité sont présentés dans le graphique suivant.

Graphique 3 : Conventionnalité en français



Le graphique 3 met en évidence l'augmentation des réponses conventionnelles à travers les 4 groupes d'âge : le groupe 1 produit 53,8% de réponses conventionnelles. Ce taux augmente à 69,1% dans le groupe 2, puis à 78,8% dans le groupe 3. Chez les adultes, les réponses conventionnelles atteignent 94,6%.

L'analyse (test U de Mann-Whitney) fait apparaître que seule la différence entre les groupes 2 et 3 n'est pas significative et montre une différence significative entre les autres groupes d'enfants :

Groupe1 – Groupe2 : $N_{\text{groupe1}}=28$, $N_{\text{groupe2}}=16$, $U=125.00$, $p_{\text{ajusté}} = .015$

Groupe1 – Groupe3 : $N_{\text{groupe1}}=28$, $N_{\text{groupe3}} = 20$, $U=83.50$, $p_{\text{ajusté}} = .000$;

Les différences entre chacun des groupes d'enfants et le groupe des adultes sont également significatives :
Groupe1 – Groupe_adulte : $N_{\text{groupe1}} = 28$, $N_{\text{groupe_adulte}}=56$, $U=40.00$, $p_{\text{ajusté}} = .000$

Groupe 2 – Groupe_adulte : $N_{\text{groupe2}}=16$, $N_{\text{groupe_adulte}}=56$, $U=51.00$, $p_{\text{ajusté}} = .000$

Groupe 3 – Groupe_adulte : $N_{\text{groupe3}}=20$, $N_{\text{groupe_adulte}}=56$, $U=13.00$, $p_{\text{ajusté}} = .000$.

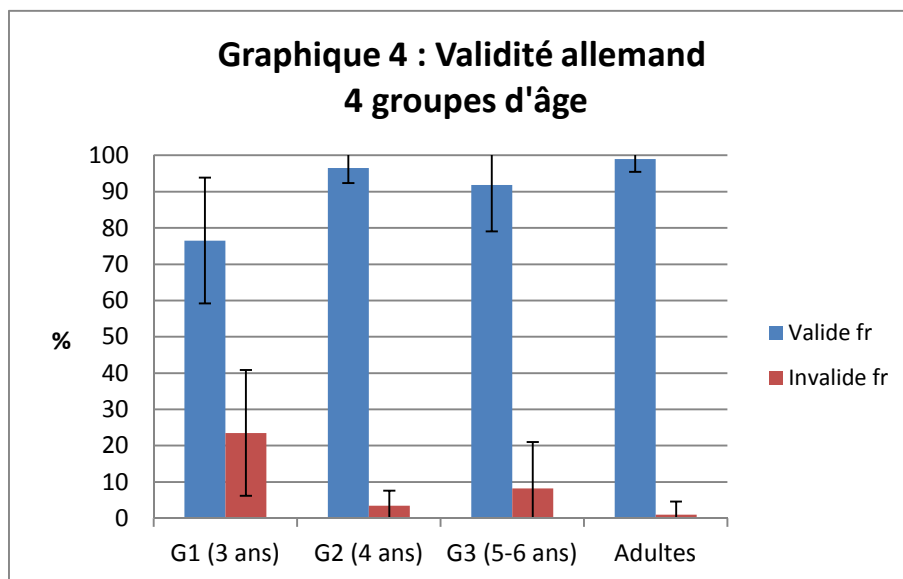
Le test de Wilcoxon montre par ailleurs un effet significatif entre réponses conventionnelles et non-conventionnelles pour les groupes G2 ($N=16$, $Z=3.40$, $p=.000$), G3 ($N=20$, $Z=3.91$, $p=.000$) et Adultes ($N=56$, $Z=6.50$, $p=.000$).

La variable « conventionnalité » permet de mettre à jour des profils significativement différents entre le stade précoce (groupe 1) les stades plus tardifs (Groupe 2 et 3) et le groupe Adultes, avec un taux de conventionnalité qui augmente avec l'âge.

Nous allons maintenant considérer les résultats obtenus en allemand (section 4.2), puis nous mettrons en regard les résultats obtenus en français et en allemand (section 4.3)

4.2 Résultats en allemand

Graphique 4 : Validité des réponses en allemand



Le graphique 4 met en lumière un taux de réponses valides élevé dès 3 ans : Passant de 76,5 % dans le groupe 1 à respectivement 96,5% et 91,8% dans les groupes 2 et 3, il se situe à 99% chez le groupe adulte et confirme l'observation faite précédemment en français, à savoir la faisabilité de la tâche dès l'âge de 3 ans (test de Wilcoxon pour chacun des groupes :

Groupe1 : $N=7$, $Z=2.19$, $p=.02$

Groupe2 : $N=10$, $Z=2.80$, $p=.005$

Groupe3 : $N=10$, $Z=2.80$, $p=.005$

Adultes : $N=36$, $Z=5.23$, $p=.000$).

Les analyses (test U de Mann-Whitney) révèlent des effets significatifs en comparaison par 2 des réponses valides entre les groupes :

Groupe1 – Groupe2 : N_{groupe1}=7, N_{groupe2}=10, U=4.00, p ajusté = .001

Groupe1 – Groupe3 : N_{groupe1}=7, N_{groupe3} = 10, U=11.00, p ajusté = .016

Groupe1 – Groupe_adulte : N_{groupe1} = 7, N_{groupe_adulte}=36, U=6.00, p ajusté = .000

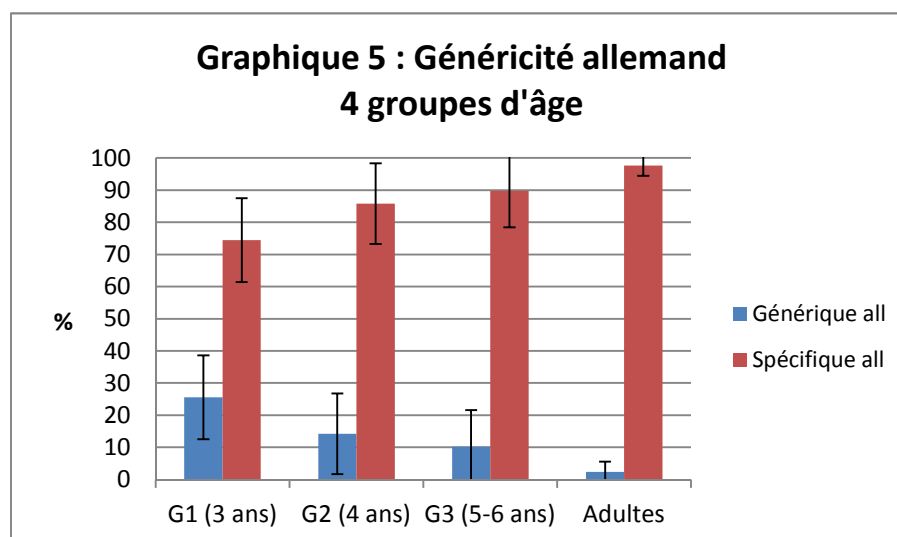
Groupe2 – Groupe_adulte : N_{groupe2}=10, N_{groupe_adulte}=36, U=109.00, p ajusté = .004

Groupe3 – Groupe_adulte : N_{groupe3}=10, N_{groupe_adulte}=36, U=88.50, p ajusté = .000.

Seule la différence entre les groupes 2 et 3 n'est pas significative.

L'analyse suivante porte sur le facteur « généricité » en allemand.

Graphique 5 : Généricité en allemand



Le graphique 5 montre l'évolution de la variable « généricité » pour les 4 groupes d'âge. Les réponses génériques baissent régulièrement avec l'âge croissant. Dans le groupe 1 (37-47 mois/3 ans), un taux moyen de 26,6% réponses est observé. Cette moyenne décroît à 14,2% dans le groupe 2(50-57 mois/4ans) pour atteindre une moyenne de 10,2% dans le groupe 3(61-73 Monate/5-6 ans). Le groupe contrôle adulte montre un taux de 2,3% de réponses génériques.

Les productions verbales spécifiques se situent pour le groupe 1 en moyenne à 74,4%, augmentent respectivement à 85,8% et 89,8% pour les groupes 2 et 3 et atteignent 97,7% chez les adultes.

On observe des différences significatives dans chacun des 4 groupes d'âge entre les réponses génériques et spécifiques, différence qui augmente régulièrement du groupe 1 à 4 (Test de Wilcoxon) :

Groupe 1 N=7, Z=2.36, p=.017

Groupe2 N=10, Z=2.80, p=.005

Groupe3 N=10, Z=2.80, p=.005

Adultes N=36, Z=5.23, p=.000.

Lors de la comparaison deux à deux (test U de Mann-Whitney), on constate des différences significatives des réponses génériques entre les groupes 1 et 3 (Groupe1 – Groupe3 : $N_{\text{groupe1}}=7$, $N_{\text{groupe3}}=10$, $U=12.00$, p ajusté = .023), ainsi qu'entre tous les groupes d'enfants et le groupe adulte :

Groupe1 – Groupe_adulte : $N_{\text{groupe1}}=7$, $N_{\text{groupe_adulte}}=36$, $U=2.50$, p ajusté = .000

Groupe2 – Groupe_adulte : $N_{\text{groupe2}}=10$, $N_{\text{groupe_adulte}}=36$, $U=43.50$, p ajusté = .000

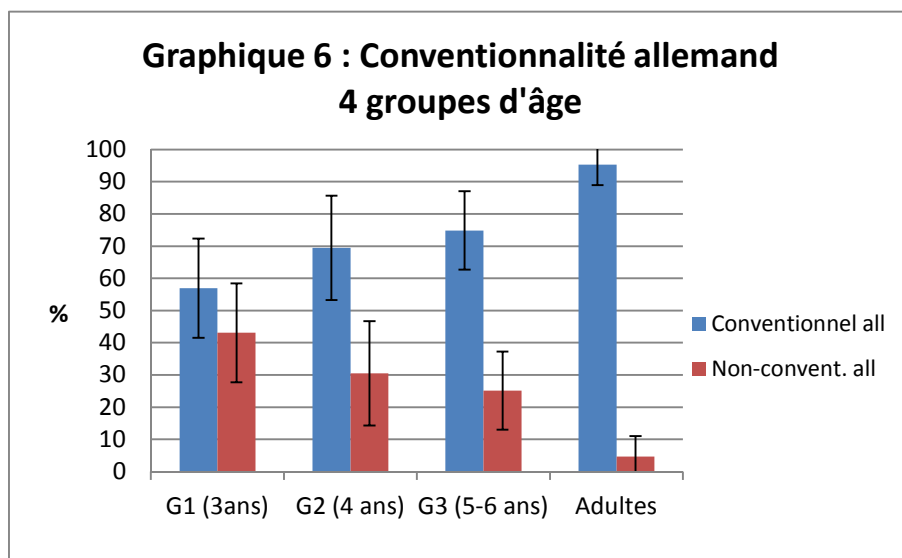
Groupe3–Groupe_adulte : $N_{\text{groupe3}}=10$, $N_{\text{groupe_adulte}}=36$, $U=103.00$, p ajusté = .020.

Il s'avère donc que l'emploi de verbes génériques (a) diminue régulièrement avec l'âge et (b) est significativement plus présent dans l'acquisition précoce lorsque comparé au stade d'acquisition tardive et à l'âge adulte.

L'augmentation du lexique spécifique montre la mobilisation croissante de verbes spécifiques à travers les 4 groupes d'âge.

L'évolution de la variable « Conventiounnalité » dans les différents groupes d'âge est restituée dans le graphique suivant.

Graphique 6 : Conventiounnalité en allemand



Le graphique 6 montre une augmentation régulière des réponses conventionnelles alors que les réponses non-conventionnelles baissent de manière équivalente. Dans le groupe 1, le nombre moyen des deux types de réponses est relativement proche, puis se différencie progressivement entre le groupe 2 et le groupe 4. A l'intérieur des 4 groupes d'âge les résultats différents :

Dans le groupe 1, la moyenne des réponses conventionnelles est de 56,9% et celle des réponses non-conventionnelles de 43,1%. Cette différence n'est pas significative dans ce groupe d'âge. (Test de Wilcoxon $N=7$, $Z=0.94$, $p=.345$). Avec en moyenne 69,5% de réponses conventionnelles et 30,5% non-conventionnelles, la différence croît dans le groupe 2 et montre une différence significative (Test de Wilcoxon $N=10$, $Z=2.54$, $p=.010$). Cette évolution se poursuit dans le groupe 3 où l'on observe en moyenne 74,9% de réponses conventionnelles et 25,1% de réponses non-conventionnelles. Ce résultat est également significatif (Test de Wilcoxon $N=10$, $Z=2.80$, $p=.005$). Le groupe 4 fait état de la différence la plus importante entre les réponses conventionnelles (95,3%) et non-conventionnelles (4,7%). L'effet est ici hautement significatif (Test de Wilcoxon $N=36$, $Z=5.23$, $p=.000$).

Les taux des réponses non-conventionnelles dans les trois groupes d'enfants illustrent l'importance de ce type de réponse durant les périodes d'acquisition précoce et tardive.

Lors de la comparaison des groupes deux par deux (Test U de Mann-Whitney) pour la conventionnalité, on observe des différences significatives :

Entre les groupes 1 et 3 (Groupe1 – Groupe3 : N_{groupe1} = 7, N_{groupe3}=10, U=11.50, p ajusté = 0.02)

Ainsi qu'entre chacun des groupes d'enfants et le groupe d'adultes :

Groupe1 – Groupe_adulte : N_{groupe1}=7, N_{groupe_adulte}=36, U=6.00, p ajusté = .000

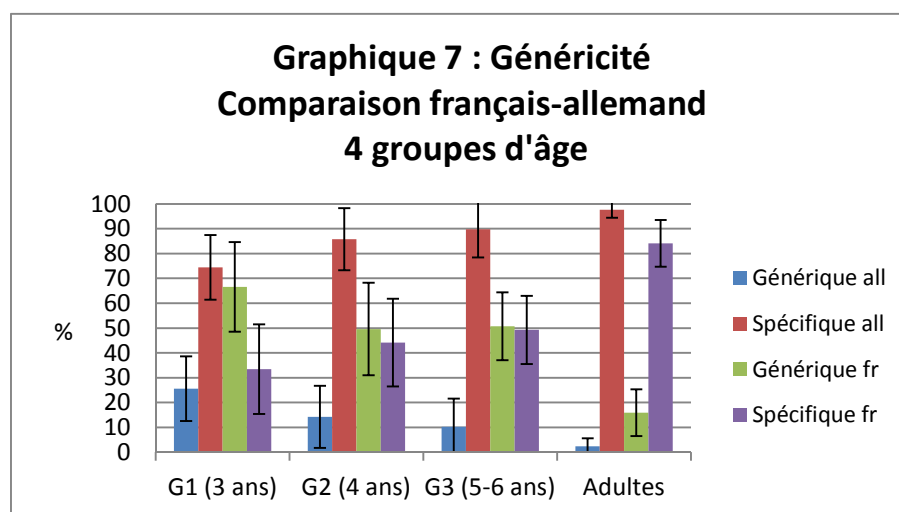
Groupe2 – Groupe_adulte : N_{groupe2}=10, N_{groupe_adulte}=36, U=20.00, p ajusté = .000

Groupe3 – Groupe_adulte : N_{groupe3}=10, N_{groupe_adulte}=36, U=20.50, p ajusté = 0.000)..

Les analyses des données en français et en allemand montrent des tendances semblables, mais font également apparaître certaines différences que nous allons mettre au jour dans la section suivante.

4.3 Résultats Français / Allemand : mise en regard

Graphique 7 : Généricité français-allemand



Le graphique 7 fait apparaître des différences entre les deux langues quant à la proportion des réponses génériques et spécifiques, tout en indiquant des évolutions semblables : baisse des réponses génériques et augmentation des réponses spécifiques du groupe 1 au groupe 4 avec un taux de spécifiques supérieur à tous les âges en allemand, par rapport au français.

La différence la plus marquante apparaît dans les taux de réponses spécifiques chez les trois groupes d'enfants : 74,4 % de réponses spécifiques chez les enfants allemands contre 33,4 % de réponses spécifiques chez les enfants français de 3 ans.

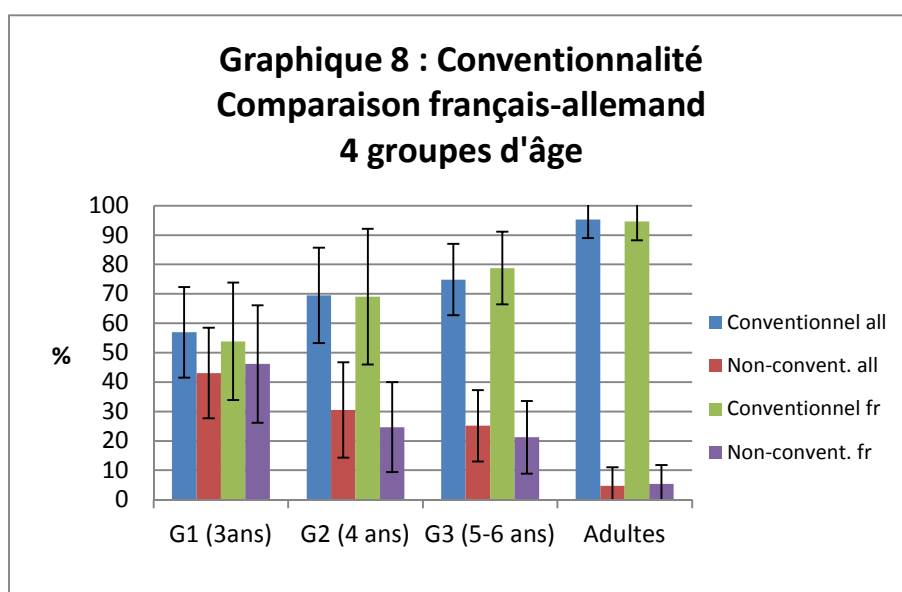
Dans les groupes 2 et 3, le taux de réponses spécifiques augmente régulièrement chez les enfants allemands et français, mais l'écart d'environ 40% subsiste entre les deux langues: 85,8 % groupe 2 allemand vs. 44,1 % groupe 2 français, 89,8 % groupe 3 allemand vs. 49,3 % groupe 3 français.

Les différences sont significatives dans les 4 groupes d'âge :

Groupe1 français-Groupe1 allemand,: N_{groupe1fr} = 28, N_{groupe1all}=7, U=8.00, p ajusté = .000
Groupe2 français-Groupe2 allemand,: N_{groupe2fr} = 16, N_{groupe2all}=10, U=15.00, p ajusté = .000
Groupe3 français-Groupe3 allemand,: N_{groupe3fr} = 20, N_{groupe3all}=10, U=1.00, p ajusté = .000
Groupe4 français-Groupe allemand,: N_{groupe3fr} = 56, N_{groupe3all}=36, U=124.00, p ajusté = .000.

Le graphique suivant compare le facteur « conventionnalité » dans les deux langues.

Graphique 8 : Conventionnalité français-allemand



Pour la variable Conventionnalité, les résultats sont très similaires dans les deux langues pour les 4 groupes. L'évolution des réponses non-conventionnelles dont la production chute dans les deux langues avec la croissance en âge, se présente comme indépendante des différences structurelles entre le français et l'allemand.

5 Discussion et Perspectives

Cette étude proposait de mesurer d'éventuelles différences de production en termes de non conventionnalité et/ou de généricité chez des enfants en acquisition précoce vs tardive en prenant comme terrain d'investigation la langue française avec une mise en regard par rapport à des enfants de langue allemande.

Les résultats obtenus montrent que, même si tous les enfants, dans les deux langues considérées, réalisent avec succès la tâche de dénomination orale proposée, on assiste à un démarquage des plus jeunes (3 ans) qui présentent un taux de validité significativement plus faible que les autres groupes d'âge.

Concernant le recours des enfants aux énoncés non conventionnels, on observe un pattern similaire dans les deux langues : leur taux de production chute avec la croissance de l'âge et passe de plus de 40 % à 3 ans aux environs de 25% à 5-6 ans et ce, en français et en allemand.

On peut observer que la production de formes verbales sémantiquement non conventionnelles reste toujours importante au cours de l'acquisition tardive, ce qui permet de mettre en lumière leur rôle majeur dans la construction du lexique précoce. Ce constat opéré dans les deux langues plaide en faveur d'un processus développemental commun et donc transversal aux deux langues, indépendamment de leurs spécificités structurelles.

Concernant l'examen des formes verbales génériques vs spécifiques, nos résultats établissent une différence très marquée entre le français et l'allemand : les enfants allemands produisent beaucoup plus de formes spécifiques que les enfants français dans tous les groupes d'âges. Selon nous, cette différence pourrait relever de deux causes. D'une part, elle pourrait provenir de notre mode de codage des formes génériques vs spécifiques. En effet, pour l'allemand, nous avons traité certaines formes verbales comme étant spécifiques, dès lors qu'elles contenaient un élément spécifique, (soit préfixe ou satellite, soit radical). Par exemple le radical générique « machen » peut être produit avec un préfixe spécifique (comme « ver-») ou avec un satellite spécifique (comme « aus ») et être ainsi considéré comme une forme verbale spécifique. D'autre part, la capacité à mobiliser les formes spécifiques qui caractérisent les productions des enfants allemands pourraient peut-être s'expliquer par leur aptitude à mobiliser de manière isolée les préfixes, satellites et radicaux de leur système verbal.

Si nos résultats établissent une différence entre le français et l'allemand concernant la production de formes génériques, ils montrent qu'en ce qui concerne la production des formes non conventionnelles, les enfants des deux langues revêtent le même pattern de production.

Ce constat pourrait inviter à considérer la production de formes non conventionnelles comme un phénomène d'acquisition transversal et non contraint par les propriétés structurales des langues et, par conséquent, moins sensible à la variation inter langues.

A l'appui de ces premiers résultats, nous envisageons d'augmenter la taille des groupes de participants de langue allemande, afin de procéder à une comparaison inter langues en bonne et due forme.

Nous souhaiterions comparer les données obtenues à cette tâche de dénomination à des données obtenues en tâche de reformulation. Cela permettrait, d'une part, d'explorer plus finement les stratégies lexicales des enfants durant l'acquisition précoce et tardive et, d'autre part, d'examiner le rôle mélioratif que pourrait tenir la reformulation dans les processus de communication mis en œuvre par les enfants entre 3 ans et 6 ans.

Références bibliographiques

- BASSANO, D., La constitution du lexique : Le « développement lexical précoce ». In Fayol, M. & Kail, M. *L'acquisition du langage, Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. PUF, pp. 137-169, 2000.
- Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meaning of Words*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Bohnmeyer, J., Bowerman, M., & Brown, P. (2001). Cut and break clips. In S.C. Levinson & N.J. Enfield (Eds.), *Field Manual 2001, Language and Cognition Group, Max Planck Institute for Psycholinguistics* (90-96). Nijmegen : Max Planck Institute.
- Bowerman, M. (1978). The acquisition of word meaning: an investigation into some current conflicts. In N. Waterson & C. Snow (Eds.), *The Development of Communication* (263-287). New York: Wiley.
- Bowerman, M., & Choi, S. (2001). Shaping meanings for language: universal and languagespecific in the acquisition of spatial semantic categories. In M. Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 475-511). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Bowerman, M. (2005). Why can't you 'open' a nut or 'break' a cooked noodle? Learning covert object categories in action word meanings. In L. Gershkoff-Stowe & D. Rakison (Eds.), *Building Object Categories in Developmental Time: 32nd Carnegie Symposium of Cognition* (pp. 33-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clark, E. V. (1978). Discovering what words can do. *Papers from the parasession on the lexicon* (pp. 34-57). Chicago: Chicago Linguistics Society, University of Chicago.
- Clark, E. V. (1983). Meanings and concepts. *Handbook of Child Psychology*, 3, 787-840.
- Clark, E. V. (1993) *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARK, E. V., Lexical creativity in French-speaking children. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 17 (2), pp. 513-530, 1998.
- Clark, E.V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Coenen, H.G., (2002) *Analogie und Metapher*. Berlin : De Gruyter
- Dromi, E. & G. Fishelzon (1986) Similarity, Specificity and Contrast: A Study of Early Semantic Categories. *Papers and Reports on Child Language Development* 25, 25–32.
- Gelman , S.A, Croft , W., Fu , P., Clausner , T., Gottfried , G. (1998) Why is a pomegranate an apple ? The role of shape, taxonomic relatedness, and prior lexical knowledge in children's overextensions of apple and dog, *Journal of Child Language*, 25, 267-291.
- Gentner D., (1978) On Relational Meaning : The Acquisition of Verb Meaning, *Child Development*, 49, 988-998.
- Gentner, D. (1981) Some Interesting Differences between Verbs and Nouns. *Cognition and Brain Theory* 4-2, 161- 178.
- Gentner, D. (1982) Why Nouns are Learned before Verbs: Linguistic Relativity versus Natural Partitioning. In: S. A. Kuczaj II (ed.) : *Language Development. Vol 2, Language, Thought and Culture*. Hilldale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, R.W. (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gloy, K. & Bachmann M. (2000) «Das Analogiedenken. Vorstöße in ein neues Gebiet der Rationalitätstheorie ». Freiburg/München 2000.
- Huttenlocher, J., Smiley, P., & Charney, R. (1983). Emergence of action categories in the child: Evidence from verb meanings. *Psychological Review*, 90(1), 72-93.
- Hofstadter D., (1995) «*Fluid concepts and creative analogies* », New York : Basic Books.
- Hofstadter D., Sander, E. (2013) *L'analogie, cœur de la pensée*, Odile Jacob, Paris.
- Kauschke, C. & Stan, A. (2004) « Lexikalische und semantische Entwicklung am Beispiel kindlicher Benennleistungen » *Linguistische Berichte*, 198, 191–219.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The basic variety (or : couldn't natural languages be much simpler ?) *Second Language Research*, 13(4), 301-347.
- Lakoff G. & Johnson M. (1980). *Metaphors we Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Majid, A., Bowerman, M., van Staden, M., & Boster, J.S. (2007). The semantic categories of cutting and breaking events: a cross linguistic perspective. *Cognitive Linguistics*, 18(2), 133-152.

- Majid A., Boster, J.S. & Bowerman, M. (2008). The crosslinguistic categorization of everyday events: a study of cutting and breaking. *Cognition*, 109(2), 235-250.
- Noyau, C. (2003). Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2). *Revue d'intelligence artificielle*, 17(5-6), 799-812.
- Rice, M. L. & Bode, J. V. (1993) « GAPS in the Verb Lexicon of Children with Specific Language Impairment ». *First Language* 13, 113-131.
- Tomasello , M.. (1992) «*First verbs: a case study of early grammatical development*». Cambridge.
- Tomasello , M (2003) «*Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*», Harvard.
- Vosnadiou, S. & Ortony, A. (1989) *Similarity and Analogical Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vosniadou, S. (1995). Analogical Reasoning in Cognitive Development. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10(4), 297-308.