

Université de Montréal

Les propriétés distinctives de la syntaxe enfantine et le  
développement des relatives en français

par

Cathy Fragman

Département de linguistique et de traduction

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)  
en linguistique

Septembre, 1998

@ Fragman, 1998



P  
25  
U54  
1999  
U.001

Université de Montréal

Les propriétés dynamiques de la cellule relative à la  
réponse des cellules en réponse

Chapitre Program

Département de psychologie et de neurosciences

Faculté des arts et des sciences

Tous droits réservés à la Faculté des sciences et des lettres  
de l'Université de Montréal. Toute réimpression  
sans autorisation écrite est formellement interdite.

Septembre 1998

15 pages, 1998



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Les propriétés distinctives de la syntaxe enfantine et le  
développement des relatives en français

présentée par :

Cathy Fragman

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

John Richard  
Christine Teller  
Jean-Yves Morin  
Helen Goodluck  
Pierre Toporc

Thèse acceptée le : ..... 02.12.1998 .....

## *Sommaire*

La présente thèse porte sur l'acquisition apparemment tardive de la relative en français. L'aspect souvent graduel du développement de la grammaire chez l'enfant fait l'objet de trois catégories d'hypothèses formulées à partir de la théorie des principes et des paramètres (Chomsky 1981 et publications subséquentes). Les hypothèses de discontinuité ainsi que de continuité faible postulent des manques prolongés au sein de la grammaire de l'enfant, conséquences de la maturation différée de certains principes de la GU ou de la sélection tardive des paramètres. Les hypothèses de continuité forte imputent à l'enfant une compétence grammaticale maximale ; quant aux déviations syntaxiques du jeune locuteur, elles découleraient de facteurs subsidiaires à sa grammaire proprement dite. Les études récentes en acquisition du langage postulent couramment les deux premiers types d'hypothèses. Or, leur méthodologie empirique pourrait entraîner une sous-évaluation de la compétence grammaticale du jeune locuteur : le plus souvent, ces études ne comparent pas étroitement les irrégularités syntaxiques des enfants et les erreurs de performance inévitablement produites par les locuteurs de tout âge. Les recherches antérieures qui portent sur l'acquisition des relatives en français se conforment à cette tendance, par exemple celles de Labelle (1990) et de Guasti et Shlonsky (1995). Notre thèse montre qu'en comparant méthodiquement la production des relatives chez l'enfant francophone et la production effective de l'adulte, on parvient à une évaluation plus favorable de la compétence grammaticale du jeune locuteur.

Nous avons obtenu deux nouveaux corpus de relatives dans des circonstances expérimentales équivalentes, l'un, chez 25 enfants francophones âgés de 4 à 7 ans, l'autre, chez un nombre identique d'adultes issus du même milieu sociolinguistique que les enfants interrogés. Chacun des sujets a complété la même tâche de production, individuellement. Celle-ci consiste à écouter une série de phrases stimuli (par exemple : *un enfant court après un chat et un autre enfant joue avec un chien*), puis à répondre à une question immédiatement après chaque phrase (soit, *quel enfant voudrais-tu être?*). Trois catégories de phrases stimuli ont été formulées afin d'encourager chez chacun des participants la production de relatives sujet, COD, et COI. Les réponses des enfants et des adultes ont fait l'objet de comparaisons détaillées de types statistique et qualitatif. Globalement, nos résultats révèlent : a) que la production de relatives lacunaires chez les enfants varie selon la catégorie de stimuli présentée, et b) qu'elle se manifeste d'une façon qualitativement analogue chez les adultes. Ces deux tendances affaiblissent les hypothèses exprimées en termes de discontinuité ou de continuité faible, c'est-à-dire, celles qui postulent un manque fixe dans la grammaire des relatives de l'enfant francophone. Elles s'expliquent, par contre, en attribuant au jeune locuteur une grammaire essentiellement équivalente à celle de l'adulte, mais un pouvoir global de computation plus limité (cf. Goodluck et Tavakolian 1982) ; cette limite périphérique l'amènerait à produire des relatives inadéquates plus souvent que l'adulte, mais dans des circonstances analogues. En somme, notre comparaison contrôlée des performances enfantine et adulte nous amène à postuler une hypothèse de continuité forte.

## *Table des matières*

|  |             |
|--|-------------|
| <b>SOMMAIRE</b>  | <b>III</b>  |
| <b>TABLE DES MATIÈRES</b>  | <b>V</b>    |
| <b>LISTE DES TABLEAUX</b>  | <b>VIII</b> |
| <b>LISTE DES FIGURES</b>   | <b>IX</b>   |
| <b>LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS</b>  | <b>X</b>    |
| <b>INTRODUCTION</b>  | <b>1</b>    |
| <b>CHAPITRE PREMIER : LES RELATIVES AU STADE INITIAL D'ACQUISITION ET AU STADE FINAL</b> | <b>10</b>   |
| <b>1.1. Organisation générale de la TPP</b>  | <b>11</b>   |
| <b>1.2. L'analyse des relatives</b>  | <b>19</b>   |
| 1.2.1. Description sommaire de la relative   | 20          |
| 1.2.2. L'analyse de la relative  | 22          |
| 1.2.2.1. Dépendances à distance  | 22          |
| 1.2.2.2. Limites d'occurrence  | 26          |
| 1.2.2.3. Variations inter-langues  | 29          |
| <b>1.3. Acquisition de la relative en temps réel</b>                                     | <b>32</b>   |
| <b>CHAPITRE II : LES RELATIVES AUX ÉTAPES INTERMÉDIAIRES D'ACQUISITION</b>               | <b>33</b>   |
| <b>2.1. Trois conceptions de la grammaire intermédiaire</b>                              | <b>36</b>   |
| 2.1.1. Discontinuité   | 40          |
| 2.1.2. Continuité faible   | 43          |
| 2.1.3. Continuité forte  | 46          |
| <b>2.2. Problème de validation empirique</b>   | <b>48</b>   |
| <b>2.3. Le cas du développement des relatives en français</b>                            | <b>52</b>   |

|   |            |
|---|------------|
| 2.3.1. Absence de mouvement   | 54         |
| 2.3.2. Absence d'opérateur wh   | 58         |
| 2.3.3. Paramètre non spécifié   | 61         |
| 2.3.4. Liage pronominal, option non marquée   | 64         |
| <b>2.4. Hypothèse</b>   | <b>67</b>  |
| <b>CHAPITRE III : DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE</b>                                       | <b>71</b>  |
| 3.1. Sujets   | 72         |
| 3.2. Épreuve expérimentale  | 73         |
| 3.3. Déroulement de l'expérience  | 78         |
| 3.4. Plan de l'expérience   | 81         |
| <b>CHAPITRE IV : RÉSULTATS DE L'EXPÉRIENCE</b>  | <b>82</b>  |
| 4.1. Méthode d'analyse  | 83         |
| 4.1.1. Attribution de cotes numériques individuelles                                    | 83         |
| 4.1.2. Analyses statistiques  | 91         |
| 4.1.2. Observations qualitatives  | 92         |
| 4.2. Résultats de l'expérience  | 92         |
| 4.2.1. Différences et similitudes générales entre les groupes                           | 94         |
| 4.2.2. Réponses aux stimuli SUJET   | 96         |
| 4.2.3. Réponses aux stimuli COD   | 98         |
| 4.2.4. Réponses aux stimuli COI   | 104        |
| 4.2.5. Examen intra-sujet   | 110        |
| 4.2.6. Caractéristiques internes des relatives déficientes                              | 113        |
| 4.2.7. Résultats statistiques complémentaires   | 115        |
| <b>CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b>  | <b>121</b> |
| 5.1. Analyses antérieures revues  | 124        |
| 5.1.1. Absence de mouvement   | 125        |
| 5.1.2. Inactivité des opérateurs wh   | 132        |
| 5.1.3. Paramètre non spécifié   | 135        |
| 5.1.4. Liage pronominal, option non marquée   | 137        |
| 5.2. Coût de computation  | 139        |
| 5.2.1. Indices empiriques primaires   | 140        |
| 5.2.2. Interprétation théorique   | 142        |
| <b>CHAPITRE VI : CONCLUSION</b>   | <b>159</b> |
| 6.1. Étapes intermédiaires du développement de la relative et transition au stade final | 161        |
| 6.2. Exploitation complète du groupe contrôle   | 168        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>6.3. Questions résiduelles</b>                    | <b>169</b> |
| <b>RÉFÉRENCES</b>                                    | <b>173</b> |
| <b>APPENDICE A : RÉPONSES ET COTES INDIVIDUELLES</b> | <b>XI</b>  |

## *Liste des tableaux*

|  |        |
|--|--------|
| <i>Tableau III-1. Les neuf phrases stimuli</i>   | 77     |
| <i>Tableau III-2. Ordre de présentation des phrases stimuli</i>                                      | 80     |
| <i>Tableau IV-1. Liste d'attributs présents ou absents dans une réponse</i>                          | 84     |
| <i>Tableau IV-2. Ensemble d'attributs associés aux différentes cotes</i>                             | 85     |
| <i>Tableau IV-3. Cotes moyennes d'enfants et d'adultes pour chaque type de stimuli</i>               | 94     |
| <i>Tableau IV-4. Cotes moyennes d'enfants et d'adultes pour chacun des stimuli SUJET</i>             | 96     |
| <i>Tableau IV-5. Répartition des réponses aux stimuli SUJET chez les enfants et chez les adultes</i> | 98     |
| <i>Tableau IV-6. Cotes moyennes des groupes d'enfants et d'adultes pour chacun des stimuli COD</i>   | 99     |
| <i>Tableau IV-7. Production individuelle de relatives COD chez les enfants et les adultes</i>        | 99     |
| <i>Tableau IV-8. Répartition des relatives SUJET produites en réponses aux stimuli COD</i>           | 102    |
| <i>Tableau IV-9. Répartition des relatives COD produites en réponses aux stimuli COD</i>             | 103    |
| <i>Tableau IV-10. Cotes moyennes d'enfants et d'adultes pour chacun des stimuli COI</i>              | 105    |
| <i>Tableau IV-11. Répartition des relatives SUJET produites en réponses aux stimuli COI</i>          | 106    |
| <i>Tableau IV-12. Production individuelle de relatives COI chez les enfants et les adultes</i>       | 107    |
| <i>Tableau IV-13. Gamme de réponses intra-sujet pour les stimuli SUJET</i>                           | 111    |
| <i>Tableau IV-14. Gamme de réponses intra-sujet pour les stimuli COD</i>                             | 112    |
| <i>Tableau IV-15. Gamme de réponses intra-sujet pour les stimuli COI</i>                             | 112    |
| <i>Tableau V-1. Résumé de l'analyse sans déplacement</i>   | 126    |
| <i>Tableau V-2. Résumé de l'analyse d'absence d'opérateur wh</i>                                     | 133    |
| <i>Tableau APP-1. Réponses des enfants à la première question ayant pour cible un SUJET</i>          | xii    |
| <i>Tableau APP-2. Réponses des enfants à la deuxième question ayant pour cible un SUJET</i>          | xiv    |
| <i>Tableau APP-3. Réponses des enfants à la troisième question ayant pour cible un SUJET</i>         | xv     |
| <i>Tableau APP-4. Réponses des enfants à la première question ayant pour cible un C.O.D.</i>         | xvi    |
| <i>Tableau APP-5. Réponses des enfants à la deuxième question ayant pour cible un C.O.D.</i>         | xviii  |
| <i>Tableau APP-6. Réponses des enfants à la troisième question ayant pour cible un C.O.D.</i>        | xx     |
| <i>Tableau APP-7. Réponses des enfants à la première question ayant pour cible un C.O.I.</i>         | xxii   |
| <i>Tableau APP-8. Réponses des enfants à la deuxième question ayant pour cible un C.O.I.</i>         | xxiii  |
| <i>Tableau APP-9. Réponses des enfants à la troisième question ayant pour cible un C.O.I.</i>        | xxv    |
| <i>Tableau APP-10. Réponses des parents à la première question ayant pour cible un SUJET</i>         | xxvi   |
| <i>Tableau APP-11. Réponses des parents à la deuxième question ayant pour cible un SUJET</i>         | xxviii |
| <i>Tableau APP-12. Réponses des parents à la troisième question ayant pour cible un SUJET</i>        | xxix   |
| <i>Tableau APP-13. Réponses des parents à la première question ayant pour cible un C.O.D.</i>        | xxx    |
| <i>Tableau APP-14. Réponses des parents à la deuxième question ayant pour cible un C.O.D.</i>        | xxxi   |
| <i>Tableau APP-15. Réponses des parents à la troisième question ayant pour cible un C.O.D.</i>       | xxxii  |
| <i>Tableau APP-16. Réponses des parents à la première question ayant pour cible un C.O.I.</i>        | xxxiii |
| <i>Tableau APP-17. Réponses des parents à la deuxième question ayant pour cible un C.O.I.</i>        | xxxiv  |
| <i>Tableau APP-18. Réponses des parents à la troisième question ayant pour cible un C.O.I.</i>       | xxxv   |

## *Liste des figures*

|  |            |
|--|------------|
| <i>Figure 1-A. Composantes de la GU selon Chomsky (1981)</i>   | <i>13</i>  |
| <i>Figure 1-B. Composantes de la GU selon Chomsky (1995)</i>   | <i>16</i>  |
| <i>Figure 4-A. Cote globale moyenne obtenue chez les enfants et chez les adultes pour chacun des neuf stimuli, présentés suivant leur catégorie (SUJ, COD, COI) et leur ordre de présentation.</i> | <i>116</i> |
| <i>Figure 4-B. Cote globale moyenne obtenue par l'ensemble des sujets pour chacune des mesures répétées obtenues pour les stimuli SUJET, COD et COI.</i>   | <i>118</i> |

## *Liste des sigles et abréviations*

- COD** : Complément d'objet direct
- COI** : Complément d'objet indirect
- CP** : Syntagme complétif (*Complementizer Phrase*)
- IP** : Syntagme flexionnel (*Inflectional Phrase*)
- NP** : Syntagme nominal (*Noun Phrase*)
- GU** : Grammaire universelle
- PCV** : Principe des catégories vides
- PP** : Syntagme prépositionnel (*Prepositional Phrase*)
- TPP** : Théorie des principes et des paramètres

À Marguerite Fragman  
et à la mémoire de Dora Schwarz (1906-1977)

## *Remerciements*

Je suis redevable à mon directeur de thèse, Christine Tellier, de nombreuses remarques et suggestions éclairées. Aussi, lui sais-je gré de m'avoir assistée avec discernement, constance et élégance.

J'ai bénéficié de l'expertise de monsieur Michel Strobel pour la sélection et la réalisation des analyses statistiques décrites dans la présente thèse. Les propos avisés de monsieur Strobel m'ont par ailleurs incitée à élaborer un système de cotes supérieur à celui que j'avais initialement envisagé pour évaluer numériquement les réponses produites par mes sujets. Je le remercie pour son aide inestimable.

Je remercie vivement les enfants et les parents qui ont participé à mon étude. Sans leur collaboration diligente, la présente recherche n'aurait pas été possible. Je suis par ailleurs redevable aux responsables de leurs écoles, l'école primaire Saint-Fabien (CECM) et la garderie éducative Les Minous de Mamie, d'une assistance administrative efficace et dynamique.

Lyne Da Sylva, Linda Fragman et Thérèse St-Amant ont lu et commenté des versions préliminaires de ma thèse avec ponctualité et promptitude. Je leur en suis très reconnaissante. Hélas, j'ai assurément introduit de nouvelles erreurs après chacune de leur lecture.

Mes enfants, Audrey et Julien Caramanico, ont contribué au développement de la tâche expérimentale que je présente dans ma thèse. En effet, j'ai testé sur eux plusieurs épreuves expérimentales avant d'en arriver à la formule définitive. J'ai également eu recours à leur jugement d'enfant pour m'assurer de la clarté et de l'attrait des questions stimuli auxquelles allaient devoir répondre des sujets de leur âge dans les écoles. Je les remercie tous les deux d'avoir accompli leur mission de cobaye avec ferveur et perspicacité.

Je remercie mes parents, Irma et Robert Fragman, de m'avoir incitée par leur exemple à persévérer dans ce long projet : leur aptitude à relever des défis de taille, leur créativité rebelle et leur détermination sont pour moi autant de sources d'inspiration.

Enfin, je remercie affectueusement Domenic Caramanico pour ses encouragements répétés et sa confiance immuable en ma capacité d'atteindre mes objectifs.

## *Introduction*

L'acquisition des propositions relatives semble se compléter lentement en français comme dans diverses autres langues (Slobin, 1985). Typiquement, entre le stade initial d'acquisition de la grammaire et le stade final, les enfants traversent des étapes transitoires durant lesquelles ils construisent des formes syntaxiques partiellement lacunaires. Il importe d'explorer la nature et la source de ces étapes transitoires en vue d'expliquer comment les enfants parviennent à les franchir. Notre thèse aborde le problème des étapes intermédiaires pour ce qui est du développement des relatives en français. À l'opposé des études récentes, nous postulons que la grammaire des relatives des enfants âgés entre 4 et 7 correspond déjà à celle des adultes. Leur incapacité à produire assidûment des relatives grammaticales découlerait d'un facteur de performance relié au coût de computation variable des relatives en français. Le même facteur de performance opérerait chez les adultes francophones, quoique dans une moindre mesure, occasionnant des erreurs de productions analogues à celles des enfants dans des circonstances déterminées.

La théorie des principes et des paramètres (Chomsky, 1981) constitue une base à partir de laquelle il est possible d'explorer systématiquement les facteurs qui sous-tendent les étapes intermédiaires du développement de la grammaire. La théorie offre avant tout une caractérisation détaillée du stade initial et du stade final d'acquisition. Quant aux étapes intermédiaires d'acquisition, elle permet essentiellement trois catégories d'hypothèses. Les hypothèses dites de discontinuité stipulent que les enfants produisent des formes imparfaites parce que des éléments précis de la grammaire universelle ne leur sont pas encore accessibles ; ces éléments deviennent actifs suite à un processus de maturation différé. Les hypothèses de continuité faible proposent notamment que les options permises par la GU font

l'objet d'un choix initial chez l'enfant qui ne correspond pas toujours au choix adulte. Enfin, les hypothèses de continuité forte imputent à l'enfant une compétence grammaticale maximale ; elles suggèrent que les lacunes syntaxiques de l'enfant découlent d'insuffisances dans ses capacités subsidiaires. Les études actuelles en acquisition du langage présentent des variantes détaillées de ces trois catégories d'hypothèses.

Les hypothèses de discontinuité, de continuité faible et de continuité forte semblent présenter des problèmes de validation empirique. Des arguments souvent théoriques sont invoqués en faveur de l'une ou l'autre des trois conceptions (par exemple : Weinberg, 1990b). En revanche, les données d'enfants typiquement présentées dans le cadre de ces études, ne permettent pas de trancher clairement entre les différentes options (Weissenborn, Goodluck, Roeper 1992 ; Jakubowicz 1995). Pourtant, il semble possible d'apporter au débat une dimension plus proprement empirique. La présente thèse constitue un effort dans ce sens : elle se propose de mieux circonscrire les manques que l'enfant francophone doit combler aux étapes intermédiaires d'acquisition de la relative, en les dissociant des erreurs de performance qui surviennent fatalement à tous les niveaux d'acquisition incluant au stade final. Notre stratégie consiste à opposer systématiquement des relatives d'enfants francophones et des relatives d'adultes.

La majorité des études antérieures n'appliquent pas intégralement la démarche méthodologique précitée. Le plus souvent, elles ne comparent pas rigoureusement un corpus de relatives obtenu chez des enfants et un corpus vraiment correspondant de relatives obtenu auprès d'un nombre égal d'adultes issus du même milieu sociolinguistique que les enfants interrogés. Elles pourraient donc surévaluer

l'écart entre les productions des deux groupes de locuteurs et, conséquemment, la disparité entre leurs grammaires respectives. Les études récentes qui portent sur le développement des relatives en français illustrent cette tendance. Labelle (1990, 1996) observe que jusqu'à l'âge de six ans et plus, les enfants francophones forment des relatives avec des formes résomptives et que, de surcroît, ils ne produisent jamais de relative oblique standard. Ils disent, par exemple, *le garçon que la madame parle* ou *le garçon que la madame lui parle* au lieu de *le garçon à qui la madame parle*. En somme, ces enfants ne produisent aucune structure prédicative qui implique manifestement un déplacement *wh*. Labelle en conclut que la grammaire des relatives des enfants francophones se caractérise par l'absence de déplacement *wh*, à la différence de la grammaire des relatives d'adultes (cf. aussi Goodluck et Stojanovic 1996). Des études subséquentes mettent en doute l'absence de déplacement dans les relatives enfantines ; elles expliquent les données de Labelle en postulant des manques différents dans la grammaire de l'apprenti (par exemple : Guasti et Shlonsky 1995 ; Pérez-Leroux 1995). Outre leurs dissimilitudes ostensibles, l'ensemble des études précitées imputent à l'enfant une grammaire différente de celle de l'adulte. Cependant, aucune d'elles ne démontre clairement que les lacunes observées chez les enfants caractérisent unilatéralement leur production de relatives et non celle des adultes. Or, incontestablement, les adultes produisent des formes imparfaites en langage courant ainsi qu'en contexte expérimental. Il convient donc de vérifier si des correspondances probantes existent entre les erreurs d'enfants et d'adultes. Le cas échéant, il faudrait supposer un lien plus étroit entre les grammaires des deux populations de locuteurs, puis identifier des facteurs au delà de la grammaire pour rendre compte de leur performance respective.

D'autres études ont déjà établi qu'une méthodologie expérimentale inadéquate peut entraîner une sous-évaluation de la compétence grammaticale des enfants. Goodluck et Tavakolian (1982) rappellent que les réponses linguistiques généralement obtenues chez les enfants correspondent à des données de performance plutôt qu'à des jugements de grammaticalité ; ce type de données n'informe qu'indirectement quant au contenu de la grammaire des locuteurs. Aussi, ces auteurs se proposent d'élaborer une tâche de compréhension de relatives qui fait ressortir l'apport respectif des facteurs de performance et de compétence dans les réponses d'enfants. Leur stratégie consiste à présenter aux apprenants anglophones des relatives dont le degré de complexité sémantique varie, ainsi que d'autres catégories de propositions outre celles qui contiennent des relatives. Selon ces auteurs, les études précédentes qui portent sur les relatives demandent aux enfants d'interpréter un ensemble trop étroit de structures et en arrivent ainsi à sous-évaluer leur grammaire. Aussi, en opposition aux études antérieures, les résultats de Goodluck et Tavakolian révèlent que la grammaire des relatives chez les enfants anglophones correspond qualitativement à la grammaire cible. La correspondance postulée entre les niveaux d'acquisition serait dissimulée par des facteurs de performance reliés au traitement en temps réel des relatives en anglais. Dans notre thèse, nous étendons le raisonnement méthodologique de Goodluck et Tavakolian. Nous exploitons cette fois l'usage d'un groupe contrôle d'adulte au delà de la pratique ordinaire afin de pouvoir différencier, d'une part, les lacunes qui particularisent proprement les relatives de l'enfant francophone et, d'autre part, les erreurs qui caractérisent la production des locuteurs francophones en général.

Nous avons administré une épreuve de production de relatives à 25 enfants francophones âgés de 4 à 7 ans et à un nombre identique d'adultes provenant du

milieu familial immédiat des enfants participants. Une nouvelle tâche expérimentale a été développée afin qu'elle convienne aussi bien aux sujets les plus jeunes qu'aux sujets adultes. Elle consiste à écouter une suite de phrases stimuli énoncées par l'expérimentatrice (par exemple : *un enfant court après un chat et un autre enfant joue avec un chien*), puis à répondre à une question immédiatement après chaque phrase (*quel enfant voudrais-tu être ?*). Trois catégories de phrases stimuli ont été présentées à chaque sujet. Elles se distinguent selon qu'elles facilitent la production de relatives sujet, complément d'objet direct (COD), ou complément d'objet indirect (COI). Chacune des réponses obtenues a reçu une cote numérique individuelle. L'attribution de ces cotes numériques s'est effectuée en fonction d'une procédure élaborée au préalable, ayant pour principal objectif l'évaluation constante des différentes réponses produites par un même sujet ou par des sujets distincts. Les cotes ont permis d'effectuer un ensemble de tests statistiques. Les réponses des enfants et des adultes ont également fait l'objet d'une analyse comparée détaillée de type qualitatif.

Les résultats de l'expérience mettent en lumière des similitudes entre les enfants francophones et les adultes qui affaiblissent les analyses antérieures, celles exprimées en terme de discontinuité ou de continuité faible. Les enfants comme les adultes produisent des relatives *sujet* généralement grammaticales et standard lorsque le contexte appelle ce type de structure. Les deux groupes tendent à éviter la production de relatives *objet* en ayant recours à plusieurs stratégies lorsqu'ils répondent à des stimuli favorisant pourtant ce type de construction. Dans les deux groupes, la production de relatives lacunaires varie selon le type de relatives demandé. Dans les deux groupes, les caractéristiques internes des erreurs produites prennent des formes qualitativement similaires. Enfin, l'absence d'hamelinage ( *pied piping*) dans les relatives COI touche l'ensemble des enfants interrogés, comme le

constate Labelle (1990), mais aussi une proportion notable de sujets adultes. Ce parallélisme, entre autres, affaiblit l'hypothèse selon laquelle l'absence de relatives COI standard chez les enfants francophones découle du caractère incomplet de leur grammaire.

Les différences observées entre les productions enfantines et adultes prennent des formes accessoires. Elles touchent, essentiellement, la capacité de produire une relative sujet adéquate lorsque le contexte expérimental appelle une relative objet. L'usage des formes résomptives se montre plus fréquent chez les enfants, mais il prend néanmoins des formes limitées : les enfants ne produisent pas de formes résomptives lorsqu'ils répondent à des stimuli qui demandent la relativisation d'un sujet. Lorsqu'ils répondent aux stimuli COD, les enfants utilisent nettement plus de pronoms résomptifs (formes grammaticales en français bien que non standard) que de NP résomptifs (formes agrammaticales). L'usage de NP résomptifs culmine chez les enfants dans le contexte des stimuli COI ; or, ce contexte entraîne parallèlement une production accrue d'erreurs chez les adultes. En somme, les lacunes observées dans les relatives d'enfants varient selon le type de relative demandé et s'étend d'une manière qualitativement similaire chez les locuteurs adultes.

Globalement, les résultats de la présente étude corroborent l'hypothèse de continuité forte. Suivant ce type d'interprétation, la grammaire de l'enfant correspondrait essentiellement à celle de l'adulte. Quant aux différences instables qui apparaissent entre les deux groupes, elles semblent pouvoir s'expliquer en fonction du pouvoir global de computation plus limité de l'enfant. Cette limite accessoire obscurcirait la correspondance entre la grammaire de l'enfant et celle qui caractérise le stade final d'acquisition. Succinctement, les jeunes locuteurs produiraient des

relatives lacunaires lorsque cette tâche implique un coût de traitement proportionnellement élevé ; les locuteurs adultes se heurteraient à des difficultés analogues quand le coût de production de la relative culmine. Nous formulons une analyse spécifique à partir des modèles de traitement en temps réel des traces *wh*. Le principe d'association à droite de Phillips (1995a), notamment, évoque deux suppositions quant au coût de traitement inconstant des différents types de relatives en français. Premièrement, le traitement d'une relative sujet présenterait un avantage par rapport à celui des relatives COD et COI parce que, dès l'introduction du *qui*, un seul rattachement se montre possible pour la queue de la relative ; ainsi, le parseur n'a pas besoin de trier. Deuxièmement, le traitement d'une relative COI standard en français (avec hamelinage de la préposition) pourrait présenter un désavantage par rapport aux deux autres types de relatives (sujet et COD) : sommairement, un parcours plus long sépare l'opérateur imbriqué dans le PP et le noeud terminal suivant (C) qui doit être rattaché à la structure (cf. chapitre 5, section 5.2.2.).

Plus généralement, notre thèse souligne le besoin de juger les données d'enfants en les opposant méthodiquement à des données strictement analogues d'adultes. En effet, indépendamment des résultats présentés dans notre thèse, l'exploitation intégrale d'un groupe contrôle adulte semble pouvoir améliorer la vérification empirique des hypothèses de discontinuité, de continuité faible et de continuité forte. Cette méthodologie peut mettre en lumière une variété de correspondances insoupçonnée entre les syntaxes enfantine et adulte ; de telles correspondances sont susceptibles d'étayer les hypothèses de continuité forte. En revanche, elle peut spéculativement renforcer certaines hypothèses de discontinuité ou de continuité faible, en révélant des différences véritablement soutenues entre les constructions de locuteurs novices et de locuteurs adultes. En somme, l'exploitation

complète d'un groupe contrôle d'adultes nous apparaît comme étant essentiel au processus d'interprétation des lacunes observées dans les constructions d'enfants.

Notre thèse comprend cinq chapitres. Le premier chapitre résume les principaux aspects de la théorie des principes et des paramètres, puis l'essentiel de l'analyse des relatives menée dans ce cadre théorique. Le deuxième chapitre offre un bilan des études antérieures qui portent sur le développement en temps réel de la grammaire chez l'enfant et, plus particulièrement, de celles qui portent sur l'acquisition des relatives en français. Le troisième chapitre décrit la méthode expérimentale utilisée pour identifier justement les écarts entre les relatives que construisent les locuteurs francophones aux étapes intermédiaires d'acquisition et au stade final. Le quatrième chapitre expose l'ensemble des résultats obtenus. Le cinquième chapitre présente l'interprétation de ces résultats. Enfin, la conclusion offre un bilan global de la présente recherche.

**Chapitre premier : *Les relatives au stade initial  
d'acquisition et au stade final***

La théorie des principes et des paramètres (dorénavant TPP ; Chomsky 1981 et publications subséquentes) concourt à l'étude du développement en temps réel de la grammaire dans un nombre croissant de recherches. En effet, elle présente une caractérisation détaillée de la compétence grammaticale des locuteurs aux stades d'acquisition initial et final, soit les deux bornes frontalières du développement en temps réel de la grammaire. Par ailleurs, son organisation interne permet d'isoler des facteurs susceptibles d'occasionner les étapes intermédiaires de la grammaire. Le présent chapitre propose une description générale de la TPP et de son traitement des relatives. Les chapitres ultérieurs portent sur le sujet central de notre thèse, c'est-à-dire, la question du développement en temps réel de la grammaire et plus particulièrement celle de l'acquisition tardive de la relative en français.

### ***1.1. Organisation générale de la TPP***

La présente partie décrit les principales composantes de la TPP telle que la concevait Chomsky (1981), puis l'essentiel des changements récemment proposés dans Chomsky (1995).<sup>1</sup>

La TPP se propose de dériver les propriétés essentielles du langage humain à partir d'un système limité de principes restrictifs et de paramètres de variation. Ce système, nommé *grammaire universelle* (GU), se veut une représentation abstraite

---

<sup>1</sup> En vue de dégager l'essentiel de ces deux modèles complexes, nous avons eu recours à la synthèse de Rouveret (1987), pour la théorie GB, et à celle de Marantz (1995), pour la théorie minimaliste.

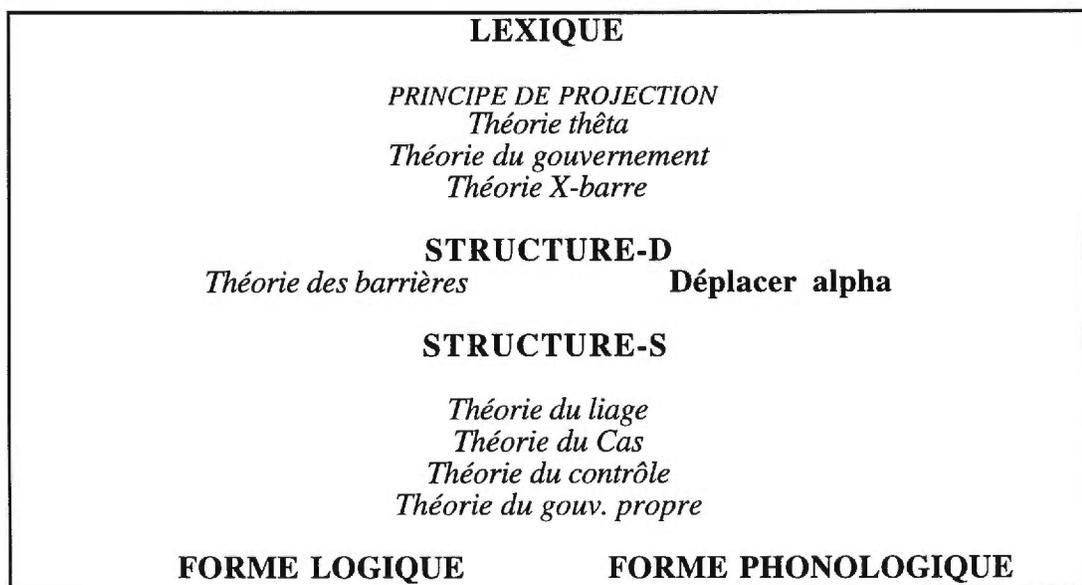
du savoir inné des locuteurs. Son caractère restrictif s'impose afin de résoudre le problème de l'acquisition du langage : la GU doit réduire au maximum le champ inductif des apprentis locuteurs, de sorte qu'ils puissent découvrir la grammaire de leur langue dans un temps limité, à partir des données disponibles dans leur environnement. Les paramètres servent à rendre compte de la diversité des langues éventuellement acquises, au moyen d'une GU néanmoins restrictive. Chaque paramètre permet à un principe donné de varier suivant un nombre restreint de valeurs définies au préalable. En somme, la GU détermine a priori les propriétés universelles du langage, et les variations possibles. L'apprenti sélectionne les valeurs de paramètres appropriées à sa langue en fonction des données positives dont il dispose.<sup>2</sup>

Les principes et les paramètres postulés par la TPP se regroupent au sein de plusieurs sous-systèmes qui contraignent différents niveaux de représentation de la phrase. Ces sous-systèmes apparaissent en caractères italiques dans la figure 1-A. La théorie-thêta régit l'assignation des rôles thématiques, tels, par exemple, les rôles d'agent, de patient, ou d'instrument. Son principe central, intitulé critère-thêta, précise que tout argument présent dans une phrase doit recevoir un rôle thématique et un seul, et que tout rôle thématique disponible dans la structure doit s'associer à un argument et un seul (Chomsky, 1981). La théorie du gouvernement définit le lien

---

<sup>2</sup> La sélection des paramètres pour une langue donnée s'effectue théoriquement à partir de données positives seulement, c'est-à-dire, de phrases énoncées dans l'environnement du locuteur apprenti. Cette contrainte essentielle guide la formulation des paramètres afin qu'ils impliquent un choix accessible à l'apprenti. Elle découle d'une observation extrêmement robuste, relative au fait que les enfants n'obtiennent que rarement des informations négatives portant sur la structure des énoncés mal formés qu'ils produisent, ou qu'ils entendent (Gleitman et Wanner 1982). Le cas échéant, ils semblent tout à fait incapables de corriger leurs erreurs de syntaxe en fonction de telles informations (McNeil 1966b). En fait, les enfants peuvent difficilement inférer des généralisations grammaticales pertinentes à partir d'informations négatives pour le moins variables et probablement indirectes, à moins de disposer a priori d'un mécanisme d'apprentissage considérable (Pinker 1989 ; cf. Lasnik 1989).

structural requis entre la tête d'un syntagme et les compléments qui en dépendent. La théorie X-barre impose des contraintes quant à la structure des catégories syntagmatiques possibles. Elle spécifie, entre autres, que chaque catégorie majeure se décompose en trois niveaux avec, au premier niveau, une tête lexicale. Un paramètre de variation situe la tête du syntagme à la droite de ses compléments, ou à la gauche, suivant la langue.



**Figure 1-A.** Composantes de la GU selon Chomsky (1981)

La théorie des barrières limite les déplacements de constituants engendrés par la règle générale *déplacer alpha*. Elle inclut le principe de Sous-Jacence et le paramètre associé que décrivent les paragraphes ultérieurs. La théorie du gouvernement propre impose des conditions de gouvernement additionnelles à certaines catégories, notamment les catégories vides qui occupent la position originelle d'un constituant déplacé. Les principes de la théorie du liage gouvernement en particulier les relations de type anaphorique et pronominal. Enfin, le principe de projection précise la nature du

lien entre le lexique et la syntaxe : il stipule que la structure thématique et de sous-catégorisation des unités lexicales demeure constante à tous les niveaux de représentation de la phrase.

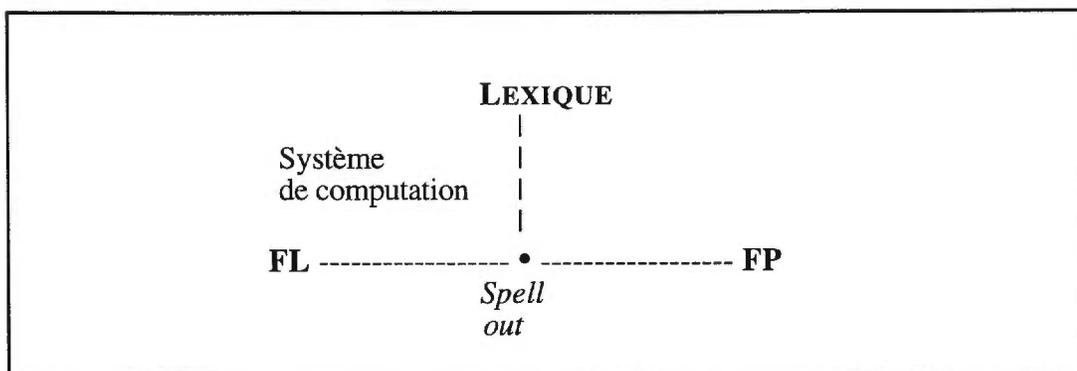
Les différents niveaux de représentation de la phrase apparaissent en lettres majuscules dans la figure 1-A. Le lexique encode toutes les informations relatives aux idiosyncrasies des mots de la langue, notamment leurs propriétés de sélection thématique et de sous-catégorisation. La structure-D constitue le premier niveau de représentation proprement syntaxique. Elle reflète directement les propriétés de sélection thématique et de sous-catégorisation des mots présents dans une phrase. La règle *déplacer-alpha*, où alpha désigne un constituant indéterminé, relie la structure-D à un second niveau de représentation syntaxique, la structure-S. Les représentations en structure-S se distinguent des représentations en structure-D par la présence de traces, à savoir, les catégories vides qui occupent le site d'origine des constituants déplacés. La structure-S s'associe à des représentations en forme phonologique, d'une part, et en forme logique, d'autre part, au moyen de deux systèmes de règles interprétatives. Ainsi, la structure-S constitue le point de jonction entre les informations reliées à la forme et au sens des énoncés.

Une structure d'enchevêtrement s'établit entre les divers sous-systèmes de principes, et, par ailleurs, les niveaux de représentation. Par exemple, les principes de la théorie X-Barre interviennent dans la formulation des principes de la théorie du gouvernement, notamment la notion de projection maximale d'une catégorie syntaxique. À son tour, la théorie du gouvernement intervient dans d'autres sous-systèmes, incluant la théorie du liage, la théorie du Cas et la théorie du gouvernement propre. Le but d'une GU ainsi structurée consiste à dériver, à partir de quelques

paramètres, les propriétés complexes et contrastantes des diverses langues potentiellement acquises. En effet, l'interaction étroite des composantes de la GU implique que la valeur d'un seul paramètre comporte des ramifications vastes et complexes pour l'ensemble de la grammaire d'une langue. Plus encore, le fait de fixer quelques paramètres de façons différentes, à partir de données limitées, laisse entrevoir des contrastes divers et importants entre les grammaires de langues potentiellement acquises.

L'apprenti obtient la grammaire noyau de sa langue lorsqu'il a fixé l'ensemble des paramètres de la GU conformément aux données de son environnement linguistique. La grammaire noyau détermine l'essentiel des structures syntaxiques permises dans une langue. Elle n'englobe pas les constructions ou les éléments marginaux tels, par exemple, les résidus historiques ou les emprunts. Ces phénomènes marqués relèvent d'une grammaire dite périphérique, que le locuteur acquiert outre la grammaire principale.

L'organisation interne de la TPP a récemment fait l'objet de révisions profondes. Dans sa version actuelle connue sous le nom de *Théorie minimaliste* (Chomsky, 1995), la TPP propose une réduction importante des composantes de la GU. Cette réduction touche en particulier les niveaux de représentation de la phrase. Désormais, la description structurale d'un énoncé ne repose plus sur les notions de structure-D et de structure-S. Le lexique et le système de computation déterminent directement la représentation de l'énoncé en forme logique (FL) et en forme phonologique (FP).



**Figure 1-B.** Composantes de la GU selon Chomsky (1995)

La Figure 1-B représente l'organisation actuelle de la théorie ; elle constitue une adaptation du schéma présenté dans Marantz (1995). La dérivation d'une structure implique, au départ, une énumération d'unités lexicales. Le système de computation assure ensuite l'assemblage des unités sélectionnées. Il permet d'unir, par exemple, un déterminant et un nom pour former une structure plus complexe et, par ailleurs, un verbe avec un complément. Les structures ainsi formées interviennent à leur tour dans d'autres combinaisons. La règle de déplacement, faisant partie du système de computation, peut également contribuer à la formation de nouvelles structures. Le système de computation doit finalement aboutir à une structure complète, CP ou IP dans le cas d'une phrase, qui intègre toutes les unités lexicales sélectionnées au départ. S'il ne parvient pas à unir l'ensemble des structures partielles produites, ou s'il délaisse certaines unités lexicales énumérées au départ, alors il engendre une dérivation agrammaticale.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Précisons que le modèle proposé par Chomsky (1995) demeure une caractérisation de la compétence des locuteurs : il explique le statut de grammaticalité d'énoncés éventuellement produits, et non la suite d'événements en temps réel qui mène à leur réalisation.

La structure engendrée par le système de computation, à partir de l'ensemble donné d'articles lexicaux, contient à la fois des informations pertinentes à sa représentation en forme logique et en forme phonologique. Ces deux types d'informations se séparent à un point de jonction dans la dérivation intitulée *spell-out*. Si toutes les informations nécessaires à la représentation phonologique sont présentes à ce niveau de représentation, alors la dérivation *converge* à ce niveau en ce sens qu'elle concourt à son accomplissement phonique. Il en est de même pour les informations pertinentes à sa représentation en forme logique : la dérivation *converge* à ce niveau si elle contient toutes les informations syntaxiques requises pour son interprétation sémantico-logique, et aucune information superflue. La dérivation échoue lorsque des informations non appropriées ou insuffisantes apparaissent à l'un ou l'autre des deux interfaces.

Il ne suffit pas que la dérivation converge en Forme Logique et en Forme Phonologique pour être jugée grammaticale. Son statut de grammaticalité dépend des propriétés des autres dérivations théoriquement possibles pour la même énumération d'unités lexicales. Une seule dérivation grammaticale existe pour une énumération donnée ; celle-ci correspond à la plus économique des dérivations possibles. Plusieurs notions d'économie telle que, par exemple, *retarder (procrastinate)*, *déplacement minimal (shortest move)*, *avidité (greed)*, permettent de comparer les dérivations entre elles. Quoique ces termes évoquent des notions d'économie générales, ils acquièrent une signification spécifique et proprement syntaxique dans le cadre du modèle proposé.

D'autres changements sont proposés dans le cadre de la théorie minimaliste quant au contenu du système de computation. D'abord, Chomsky (1995) propose

une réduction des modules de la GU et des principes qu'ils contiennent, outre la réduction des niveaux de représentation de la phrase. Aussi, l'élimination de la structure-D et de la structure-S nécessite une nouvelle caractérisation de certains des principes qui sont retenus, et notamment de leurs niveaux d'application. Désormais, chaque principe intervient à l'un ou l'autre des deux interfaces (FL ou FP), sinon à tous les niveaux de la dérivation où il se montre pertinent.<sup>4</sup>

Les changements précités sont considérables. Néanmoins, le noyau dur de la théorie demeure inchangé, pour employer le terme de Lakatos (1970). En effet, les prémisses fondamentales de la TPP se révèlent tout à fait constantes. En particulier, la théorie se propose comme auparavant de dériver les propriétés essentielles du langage humain à partir d'un ensemble de principes restrictifs et de paramètres ; cet ensemble de principes restrictifs et de paramètres se veut toujours une caractérisation abstraite du savoir inné des locuteurs. Quant à la réorganisation interne de la théorie, elle se conforme aux objectifs initiaux du programme chomskyen : ils consistent depuis le début à dégager les propriétés universelles du langage humain et leurs paramètres de variation, à partir de l'ensemble de postulats le plus simple. On remarquera cependant que la question d'optimisation acquiert dans Chomsky (1995) une importance culminante. Antérieurement, la TPP se fixait comme but d'expliquer la complexité ostensible des langues humaines et leur diversité à partir d'un nombre limité de principes en interaction, avec plusieurs paramètres de variation. Son but actuel consiste à explorer, essentiellement, la mesure du caractère parcimonieux de ce système d'universaux.

---

<sup>4</sup> La figure 1-B indique que le système de computation n'agit pas sur les dérivations en Forme Phonologique (FP) ; cet interface fait l'objet d'un autre module, de type phonologique. Le système de computation agit théoriquement sur la dérivation en forme logique (FL) ou, encore, avant le point de jonction *spell out* qui mène aux deux interfaces. Si la règle de déplacement agit sur une dérivation avant le point de jonction *spell out*, alors son résultat apparaît en FP et, subséquentement, dans la

## 1.2. L'analyse des relatives

Sous diverses formes, la construction dite *proposition relative* figure dans la plupart des langues. Du reste, les enfants en appréhendent les diverses caractéristiques d'une manière systématique, à partir de données externes logiquement insuffisantes. La GU décrite auparavant peut contribuer à résoudre ce problème logique d'acquisition, à titre de modèle abstrait du bagage inné des locuteurs, dans la mesure où elle contient des informations pertinentes et suffisantes pour assurer l'accès au savoir finalement acquis. Les paragraphes suivants décrivent d'abord la construction syntaxique concernée, puis l'opération des éléments de la GU qui interviennent dans son analyse. Nous résumons les principaux aspects de l'analyse proposée dans le cadre de la TPP, faisant abstraction des changements en cours qui résultent du tournant minimaliste. Ces changements ne se manifestent pas dans les études antérieures à la nôtre qui portent sur l'acquisition en temps réel de la relative. Aussi, ils ne modifient pas la question de méthodologie empirique que nous soulevons en rapport avec ces études.

### 1.2.1. Description sommaire de la relative

La relative implique principalement une relation de dépendance entre deux positions éventuellement éloignées de la proposition. Ainsi, le complément d'objet direct qui se manifeste au début de la relative (1a), son antécédent, renvoie à la position post-verbale où il figure canoniquement. De plus, sa présence à la tête de la structure empêche l'apparition d'un syntagme équivalent immédiatement après le verbe, tel que l'illustre l'énoncé agrammatical (1b). En premier lieu, donc, les apprenants locuteurs doivent posséder les outils conceptuels nécessaires pour représenter l'interdépendance observée entre les deux parties distantes de la phrase.

- (1) a. Le chandail que Marie va acheter \_\_\_\_\_  
 b. \*Le chandail que Marie va acheter le chandail

La relation de dépendance à distance qui s'établit dans la structure relative révèle invariablement des limites d'occurrence. En effet, Ross (1967) met en lumière plusieurs cas d'interrogation et de relativisation qui ne peuvent se réaliser, tout au moins en anglais. Il semble effectivement impossible de questionner ou de relativiser une sous-partie de NP complexe (exemple 2), de NP sujet (exemple 3), de sujet phrastique (exemple 4), de structure coordonnée (exemple 5), ou de structure impliquant déjà une interrogation (exemple 6).

- (2) a. John rejected [<sub>NP</sub> the idea that he should write to his friend ]  
 b. \*To whom did John reject [<sub>NP</sub> the idea that he should write ] ?

- (3) a. [<sub>NP</sub> a friend of my sister ] will wait for you at the station  
 b. \*My sister, who [<sub>NP</sub> a friend of ] will wait for you at the station ...
- (4) a. [<sub>NP</sub> [<sub>CP</sub> for John to finish this task ]] is surprising  
 b. \*What is [<sub>NP</sub> [<sub>CP</sub> for John to finish ]] surprising ?
- (5) a. John is [<sub>SA</sub> worried about his father] and [<sub>SA</sub> concerned about his mother]  
 b. \*About whom is John [<sub>SA</sub> worried ] and [<sub>SA</sub> concerned about his mother]?
- (6) a. Mary wondered [<sub>CP</sub> who bought the painting ]  
 b. \*The painting that Mary wondered [<sub>CP</sub> who bought ] ...

Les apprentis anglais parviennent à exclure ces types de constructions en l'absence de données négatives, c'est-à-dire, sans être rigoureusement exposés aux phrases agrammaticales identifiées comme telles dans l'environnement. Ce fait d'acquisition peut s'expliquer dans la mesure où la GU contient des informations permettant d'exclure *a priori* les constructions impossibles.

Enfin, les langues varient selon la nature précise des limites d'occurrence précitées. Les variations inter-langues touchent, entre autres, l'impossibilité de questionner et ou de relativiser un élément faisant partie d'un NP sujet. De fait, cette restriction s'applique à l'anglais (exemple 3) mais pas au français (exemple 7). La GU doit donc permettre aux locuteurs apprentis de dériver des limites éventuellement différentes selon la langue qu'ils acquièrent.

- (7) a. [<sub>NP</sub> Une amie de ma soeur ] vous attendra à la gare  
 b. Ma soeur, dont [<sub>NP</sub> l'amie ] vous attendra à la gare ...

### 1.2.2. *L'analyse de la relative*

La section suivante montre comment la TPP (version GB) analyse les trois dimensions précitées de la relative, c'est-à-dire l'interdépendance qui s'établit entre les deux parties non contiguës de la structure, les contraintes auxquelles se soumet cette relation à distance, puis ses variations inter-langue. Sommairement, la TPP postule deux mécanismes pour représenter la dépendance à distance qui s'établit dans la relative : la règle *déplacer-alpha* et la stratégie du pronom résomptif. Les limites d'occurrence associées au phénomène découlent des principes restrictifs de la GU. Les variations inter-langues font l'objet de paramètres.

#### 1.2.2.1. Dépendances à distance

La règle *déplacer-alpha* (figure 1-A) sous-tend la formation de diverses structures impliquant des dépendances à distance, incluant les relatives. Le constituant à *qui* dans la relative (8a) ci-après se soumet à cette règle en vertu de son trait [+wh]. Au départ, en STRUCTURE-D, cet élément apparaît au sein du syntagme verbal, à la droite du verbe (structure 8b). Son emplacement initial découle des informations contenues dans le lexique, notamment du cadre de sous-catégorisation

du verbe, et des principes de la théorie X-barre. Le lexique précise que le verbe *parler* sélectionne, entre autres, un complément jouant le rôle de thème et prenant la forme d'un syntagme prépositionnel (PP). La théorie X-barre détermine que la tête du syntagme et ses compléments occupent des positions soeurs, les compléments se situant à la droite de la tête dans les langues comme le français.

- (8) a. La personne à qui Marie va parler  
 b. La personne que Marie va parler [<sub>pp</sub> à qui]  
 c. La personne [<sub>pp</sub> à qui]<sub>i</sub> Marie va parler t<sub>i</sub>  
 d. La personne [<sub>pp</sub> à qui]<sub>i</sub> que Marie va parler t<sub>i</sub> (français non standard)

La règle de mouvement déplace le constituant [+wh] dans sa position définitive, en SPEC de CP par convention, donnant lieu à la structure-S (exemples (8c,d)). Une trace portant le même indice que le complément apparaît dans la position originelle de ce dernier. Cette trace reçoit le rôle thématique que le verbe assigne à cette position. Le complément déplacé reçoit ce rôle thématique, à son tour, par le biais de la trace coindicée. Ainsi, conformément au Principe de projection, les propriétés lexicales du verbe *parler* se préservent au niveau de la structure-S, comme au niveau de la structure-D. Par ailleurs, le Critère-thêta garantit la présence d'une trace dans la position originelle du complément, plutôt qu'un second complément manifeste de type analogue (exemple (9) ou, encore, (1b)). De fait, un rapport biunivoque ne pourrait s'établir entre le rôle thématique sélectionné par le verbe, et les deux compléments éventuellement présents dans la phrase.

- (9) \* La personne [<sub>pp</sub> à qui]<sub>i</sub> Marie va parler à Jean

Le constituant [wh] en SPEC de CP, ou l'opérateur, peut prendre une forme manifeste ou nulle. En français, les relatives de type oblique se distinguent par la présence d'un opérateur manifeste. Lorsqu'un opérateur manifeste apparaît en structure-S en position SPEC de CP, une opération d'effacement s'effectue sur le complémenteur (exemple 8(c)). Cette opération d'effacement est facultative en français non standard (exemple 8(d)). Par hypothèse, on admet généralement que les relatives de type complément d'objet direct contiennent, toujours en français, un opérateur nul déplacé en SPEC de CP en structure-S.<sup>5</sup> Dans ce cas, la règle d'effacement du complémenteur ne s'applique pas (exemple (10a)). De même, suivant Pesetsky (1980 ; voir aussi Rizzi 1990), les relatives sujet en français contiennent un opérateur nul en SPEC de CP et un complémenteur (exemple (10b)) : la forme *qui* constitue une variante morphologique de *que*, résultat d'une relation d'accord entre l'opérateur nominatif en SPEC de CP et la tête de C.

- (10) a. La personne *op<sub>i</sub>* que Marie va aider *t<sub>i</sub>*  
 b. La personne *op<sub>i</sub>* qui *t<sub>i</sub>* va aider Marie

En Forme Logique, un lien se forme entre l'expression *wh* en COMP, d'une part, et l'antécédent de la relative, d'autre part (structure 11). Une opération de prédication associe des indices identiques aux deux constituants (cf. Chomsky 1982, note 11 ; Safir, 1986). On les interprète ainsi comme ayant le même référent.

---

<sup>5</sup> En postulant le déplacement d'un opérateur nul dans les relatives COD, la TPP explique parallèlement le statut agrammatical des exemples (i) et (ii). En effet, en français, les relatives COD autant que les relatives obliques sont soumises à une condition de localité sur l'opération de la règle de mouvement. Cette condition, intitulée *Sous-Jacence*, fait l'objet de la section 1.2.2.2.

(i) \* La personne *op<sub>i</sub>* ; que Marie se demande [qui a aidé *t<sub>i</sub>* ]

L'antécédent de la relative lie subséquentement la trace apparaissant à l'intérieur de la proposition.

(11) [La personne]<sub>i</sub> [que<sub>i</sub> [Marie va aider t<sub>i</sub> ]]

Les paragraphes précédents décrivent l'analyse des relatives par déplacement.<sup>6</sup> La TPP postule une seconde stratégie de relativisation impliquant l'usage d'un pronom résomptif. Plusieurs langues autorisent effectivement la présence de ces formes dans les relatives. En français, les pronoms résomptifs apparaissent de préférence dans des positions inaccessibles à l'extraction d'une expression *wh* (exemples (12a,b) ; cf. section 1.2.2.2.). On suppose donc, pour ce type de langues, que les relatives impliquant un pronom résomptif se construisent sans déplacement. Le pronom résomptif serait engendré en structure-D. Un opérateur apparaîtrait également à ce premier niveau de représentation en SPEC de CP, conformément à l'analyse de Safir (1986).

- (12) a. La personne<sub>i</sub> *op<sub>i</sub>* que Marie se demande [qui va l'<sub>i</sub> aider ]  
 b. \* La personne<sub>i</sub> *op<sub>i</sub>* que Marie se demande [qui va aider t<sub>i</sub> ]  
 c. \* La personne<sub>i</sub> *op<sub>i</sub>* que Marie va aider **la personne<sub>i</sub>**

---

(ii) \* La personne *à qui* <sub>i</sub> Marie se demande [qui a parlé t<sub>i</sub> ]

<sup>6</sup> Kayne (1994) propose une analyse des relatives différente de celle que nous avons évoquée. Dans l'esprit de Vergnaud (1974), il postule la montée du NP antécédent en SPEC de CP pour les relatives objet (exemple i). Nous nous en tiendrons cependant à l'analyse traditionnelle que décrivent les paragraphes précédents.

(i) La [fille <sub>i</sub> [que Marie va aider [ t<sub>i</sub> ] ]]

Enfin, notons que seuls les pronoms peuvent potentiellement tenir lieu de variables coindicées à l'antécédent de la relative, car ils ne réclament pas de référent indépendant. En revanche, les NP lexicaux ne sont pas susceptibles de fonctionner comme variable (exemple 12c) : leur interprétation ne peut pas dépendre de celle d'un autre constituant. Aussi, une contrainte générale sur les représentations en Forme Logique détermine le fait qu'une expression référentielle ne peut occuper la place d'une variable légitime dans la relative. Cette contrainte stipule qu'un opérateur ne peut pas quantifier à vide ; la proposition relative doit donc contenir une variable pouvant être liée par l'opérateur, c'est-à-dire soit un pronom, soit une trace.

#### 1.2.2.2. Limites d'occurrence

Les mécanismes que la TPP postule pour représenter la dépendance à distance dans la relative ne rendent pas compte des contraintes qui opèrent manifestement sur ce type de structure. Ces contraintes découlent, par hypothèse, des principes restrictifs de la GU. Nous avons déjà noté l'action de la théorie X-barre, du Principe de projection et du Critère-thêta dans la dérivation d'une relative. Nous avons également mentionné la contrainte sur la quantification à vide qui opère en Forme Logique. D'autres modules interviennent. La théorie du gouvernement propre, ou plus spécifiquement son principe des catégories vides (dorénavant PCV), contraint la distribution des traces engendrées suite à l'application de la règle de déplacement dans les relatives. Le PCV stipule que les catégories vides se soumettent au gouvernement structural et à une condition supplémentaire concernant la nature des gouverneurs possibles : une catégorie vide doit être gouvernée soit par une tête

lexicale, soit par un NP antécédent. Cette condition supplémentaire se vérifie dans le cas des relatives objet (exemple (13a)), avec ou sans le complémenteur *that*, puisque la trace d'un complément verbal apparaît systématiquement dans une position gouvernée lexicalement par le verbe. Dans le cas des relatives de type sujet (exemple (13b)), la trace en position d'origine est proprement gouvernée par son antécédent, la trace en position intermédiaire. En revanche, le PCV interdit la structure agrammaticale (13c) : la trace en position sujet ne répond ni au gouvernement lexical, puisque INFL constitue une tête fonctionnelle, ni au gouvernement par antécédent, vu que le complémenteur manifeste *that* empêche la trace intermédiaire de gouverner la trace en position d'origine.

- (13) a. The girl who<sub>i</sub> you think [ t<sub>i</sub> (that) [ Mary knows t<sub>i</sub> ] ]  
 b. The girl who<sub>i</sub> you think [ t<sub>i</sub> [ t<sub>i</sub> knows Mary ] ]  
 c. \*The girl who<sub>i</sub> you think [ t<sub>i</sub> that [ t<sub>i</sub> knows Mary ] ]

La théorie des barrières détermine d'autres contraintes d'occurrence, notamment celles évoquées par Ross (1967). Essentiellement, ce module limite la distance que peut parcourir un constituant soumis à la règle *déplacer-alpha*. Son élément central, la condition de Sous-Jacence, interdit l'extraction d'un syntagme donné au delà de deux bornes catégorielles (définition (14)). En anglais, les catégories IP et NP constituent des noeuds bornes (Chomsky, 1981). Il en résulte l'impossibilité de questionner ou de relativiser, dans cette langue, une sous-composante de NP complexe (exemple 2b), de NP sujet (exemple 3b), et de sujet phrastique (exemple 4b)), conformément aux observations de Ross. En effet, dans ces trois contextes, un élément se déplace systématiquement au delà de deux noeuds bornes, soit NP et IP (voir la structure partielle (15b)). De même, une violation de la

Sous-Jacence résulte chaque fois qu'une question, ou une relative affecte une sous-partie de structure impliquant déjà une relativisation, ou une interrogation (exemple 6b). Ici, une première instance de relativisation déplace un élément [+wh] dans le COMP enchâssé, forçant tout autre élément [+wh] à se déplacer directement dans le COMP de la principale au delà de deux bornes IP (voir les structures partielles 16a,b). Du reste, la Sous-Jacence ne rend compte que partiellement de la dernière contrainte observée par Ross concernant les structures coordonnées (exemples 5a,b); les restrictions associées à ce type de structures découlent éventuellement d'autres principes de la GU.<sup>7</sup>

(14) La condition de Sous-Jacence :

Aucune règle ne peut relier les éléments X et Y dans les structures

... X ... [ $\partial$  ... [ $\beta$  ... Y ... ou ... Y... ] $\beta$  ...] $\partial$  ... X ...

si  $\partial$  et  $\beta$  constituent des noeuds bornes.

(15) a. [<sub>NP</sub> [<sub>SC</sub> for [<sub>IP</sub> John to finish this task ]]] is surprising

b. \*What<sub>i</sub> is [<sub>NP</sub> [<sub>CP</sub> for [<sub>IP</sub> John to finish t<sub>i</sub> ]]] surprising ?

(16) a. [<sub>IP</sub> Mary wondered [<sub>CP</sub> who<sub>i</sub> [<sub>IP</sub> t<sub>i</sub> bought the painting ]]]

b. \*The painting<sub>j</sub> [<sub>CP</sub> that<sub>j</sub> [<sub>IP</sub> Mary wondered [<sub>CP</sub> who<sub>i</sub> [<sub>IP</sub> t<sub>i</sub> bought t<sub>j</sub> ]]]

---

<sup>7</sup> Rappelons que la *théorie des barrières* et sa condition de Sous-jacence ne rendent pas compte de toutes les restrictions associées aux dépendances à distance. Ainsi, par exemple, la Sous-jacence sanctionne erronément les structures du type (13c) qui présentent l'effet *complémenteur-trace*. Ce phénomène relève cependant de la théorie du gouvernement propre et de son élément central, le PCV.

### 1.2.2.3. Variations inter-langues

Les paramètres de la GU rendent compte des variations inter-langues qui touchent, entre autres, la proposition relative. Un paramètre s'associe à la condition de Sous-Jacence. Celui-ci porte sur l'identité spécifique des noeuds bornes. Ainsi, la grammaire du français se distingue de l'anglais en ceci que les catégories CP, PP, et NP forment des noeuds bornes, mais non IP (Sportiche, 1981). Le fait que IP ne constitue pas un noeud borne en français explique le statut grammatical de l'exemple (7b ; voir la structure (17a)), autrement analogue à l'exemple \*(17b) considérée agrammaticale en anglais. En effet, la condition de Sous-Jacence se vérifie dans le premier cas où l'élément déplacé franchit une seule borne (NP seulement, IP ne formant pas une borne en français), mais non dans le second cas où il franchit deux bornes (IP et NP). L'apprenti doit donc identifier les catégories qui constituent des bornes dans sa langue, parmi les options préétablies par la GU, à partir des données de son environnement. Il applique le principe de Sous-Jacence en fonction de ce choix paramétrique.

(17) a. Ma soeur, dont<sub>i</sub> [IP [NP l'ami t<sub>i</sub>] vous attendra à la gare ]...

b.\* My sister, who<sub>i</sub> [IP [NP a friend of t<sub>i</sub>] will wait for you at the station] ...

Le traitement paramétrique des dépendances à distance fait l'objet de plusieurs changements périphériques dans Chomsky (1986b). En particulier, la Condition de Sous-Jacence ne repose plus sur la notion fixe de noeuds bornes, mais sur la notion relative de *barrières* ; une catégorie donnée acquiert un statut de barrière

non pas unilatéralement pour une langue donnée, mais en fonction de l'environnement structural immédiat où elle apparaît. Contrairement à la notion de borne, cette nouvelle notion intervient ailleurs que dans la définition de la Sous-Jacence; elle sous-tend également les définitions de gouvernement, et de gouvernement propre (une seule barrière empêche le gouvernement). Par ailleurs, elle se fonde sur d'autres principes plus fondamentaux de la théorie, à savoir, la dominance et l'assignation des rôles-thêta (voir la définition 18). Enfin, elle se lie à un paramètre réduit qui ne touche plus que les catégories fonctionnelles, et l'effet du temps sur leur statut éventuel de barrière. Concrètement, le IP fléchi le plus enchâssé constitue une barrière intrinsèque dans certaines langues telles, par exemple, l'anglais et le français, mais non dans d'autres langues comme l'italien. Ce paramètre rend compte du fait que, en anglais comme en français, mais non en italien, il semble généralement préférable d'extraire un élément hors d'une interrogative, ou d'une relative enchâssée de type non fléchi, plutôt que de type fléchi (exemples (19a,b))<sup>8</sup>. En revanche, le nouveau paramètre perd la distinction inter-langue captée auparavant quant à l'extraction hors du sujet.<sup>9</sup>

(18) *Conditions régissant le statut de barrière* (Chomsky, 1986)

La catégorie X constitue une barrière pour la catégorie Y ssi (a) ou (b):

(a) X domine immédiatement Z, et Z est une catégorie bloquante pour Y;

(b) X est une catégorie bloquante pour Y, et  $X \neq IP$

---

<sup>8</sup> Dans l'exemple (19b), mais non dans l'exemple (19a), l'élément [wh] se déplace au delà de deux barrières. Suivant les conditions énoncées en (18), le noeud CP obtient le statut de barrière dans chaque exemple puisqu'il domine une catégorie bloquante, en l'occurrence IP (la catégorie IP n'est pas L-marquée, car elle ne reçoit pas de rôle thématique d'une catégorie lexicale). Ce même IP forme une seconde barrière dans l'énoncé (19b), uniquement, en vertu de son trait [+fin].

<sup>9</sup> Les exemples (17a,b) impliquent tous deux une violation de la Sous-Jacence *révisée* : chaque fois, l'élément déplacé franchit deux barrières (IP et NP). Pourtant, en français, elle s'avère grammaticale.

- (i) X est une catégorie bloquante pour Y ssi X n'est pas L-marqué, et X domine Y.  
 (ii)  $\partial$  L-marque  $\beta$  ssi  $\partial$  est une catégorie lexicale qui assigne un rôle thématique à  $\beta$ .

- (19) a. À *quij* ne sais-tu pas [CP [quel livre]<sub>i</sub> [ IP (- fléchi) offrir t<sub>i</sub> t<sub>j</sub> ]]  
 b. \*À *quij* ne sais-tu pas [CP [quel livre]<sub>i</sub> [ IP (+fléchi) Jean offrira t<sub>i</sub> t<sub>j</sub> ]]

Certains auteurs tentent de rendre compte de l'extraction hors du sujet qui échappe, en français, à la Sous-Jacence *révisée* (exemples (17a,b)). Les analyses de Pollock (1991) et de Tellier (1991) se proposent d'expliquer ce phénomène résiduel sans recours à des paramètres additionnels, en soulignant les idiosyncrasies lexicales des langues comme le français et leur interaction hypothétique avec les principes de la GU. Ainsi, par exemple, Tellier (1991) suggère qu'aucune langue ne permet l'extraction hors du sujet, à moins que les barrières en jeu ne s'annulent sous l'effet de conditions morphologiques ou structurales propres à la langue d'acquisition. En fait, elle observe que l'extraction hors du sujet en français n'est permise que dans les structures impliquant *dont*. Suivant son analyse, l'unité *dont* constitue un complémenteur (COMP) doté d'une marque morphologique pour le cas génitif. Cette propriété de *dont* annule le statut de barrière du IP adjacent, conformément aux conditions générales de L-marquage et de thème marquage établies a priori dans la GU (Chomsky, 1986b), moyennant l'hypothèse additionnelle selon laquelle le COMP thème-marque son complément IP. Ainsi, les instances d'extraction hors du sujet en français obéissent à la Condition de Sous-Jacence. En termes d'acquisition, cette analyse implique que l'apprenti exclut universellement, et systématiquement, toutes les possibilités d'extraction hors du sujet. Afin d'assimiler les données positives du français qui incorporent une relativisation en *dont*, il n'a pas d'autre choix que de

supposer l'annulation d'une barrière, puis d'identifier les facteurs responsables grâce aux conditions de L-marquage et de thêta-marquage qu'il peut appliquer a priori.

D'autres études proposent de rendre compte des extractions à distance dans les relatives en français sans faire appel à la Condition de Sous-Jacence ou d'un autre principe paramétrique (Hirschbühler et Valois, 1990; Comorovski, 1990). Les analyses concernées invoquent chacune les principes de la théorie du liage plutôt que la théorie des barrières, quoique de façons différentes. Elles comportent aussi une dimension lexicale.

### *1.3. Acquisition de la relative en temps réel*

Le présent chapitre propose un aperçu très général de la TPP et de son traitement des relatives. Essentiellement, la théorie représente le savoir grammatical des locuteurs au stade initial d'acquisition et au stade final. Au stade initial, tous les paramètres de la GU sont sous-spécifiés ou non-spécifiés, tandis qu'au stade final, ils sont entièrement déterminés d'après les données de la langue d'acquisition. Les chapitres subséquents abordent la question centrale de notre thèse, celle des étapes intermédiaires du développement de la grammaire et notamment de la relative. Le prochain chapitre dresse un bilan des recherches antérieures qui portent spécifiquement sur ce phénomène, puis notre hypothèse concernant l'acquisition tardive de la relative en français. Les chapitres ultérieurs portent sur la vérification empirique de cette hypothèse.

**Chapitre II : *Les relatives aux étapes intermédiaires  
d'acquisition***

A priori, la TPP<sup>1</sup> se fixe comme tâche d'expliquer le problème logique de l'acquisition du langage, plutôt que celui du développement en temps réel. Ainsi, elle représente la grammaire des locuteurs au stade initial d'acquisition et au stade final, puis elle caractérise abstraitement le passage entre ces deux stades en le supposant instantané. Néanmoins, le développement grammatical chez l'enfant se complète d'une manière généralement non instantanée. L'acquisition des relatives semble s'effectuer de façon particulièrement lente dans une variété de langues et notamment en français, avec des étapes intermédiaires durant lesquelles les enfants produisent des structures partiellement défectueuses (Slobin 1985). Ce phénomène d'ascension graduelle à la grammaire adulte soulève plusieurs questions théoriques importantes qui renvoient inextricablement à la TPP, à savoir : a) quelle forme revêt la grammaire du locuteur entre le stade initial d'acquisition et le stade final, b) quels types de changements subit cette grammaire vraisemblablement transitoire avant de prendre sa forme définitive et c) quel mécanisme assure ces changements, le cas échéant. Notre thèse aborde ces trois questions en examinant le cas spécifique de l'acquisition des relatives en français.

Un nombre croissant d'études portant sur la TPP aborde le problème du développement graduel de la grammaire chez l'enfant. Plusieurs d'entre elles traitent spécifiquement de l'acquisition tardive des relatives en français. Le présent chapitre propose un bilan des recherches antérieures, des différentes sortes d'hypothèses qu'elles présentent et des méthodes employées pour les vérifier. Typiquement, les études menées dans le cadre de la TPP identifient des manques délimités dans les constructions enfantines. Pour expliquer ces manques, elles suggèrent qu'un élément précis de la GU demeure sous-spécifié ou non spécifié chez l'enfant. Cette déficience

---

<sup>1</sup> L'abréviation TPP correspond à *Théorie des principes et des paramètres* (Chomsky 1981 et

ponctuelle dans la compétence grammaticale de l'enfant l'amènerait à produire des formes partiellement lacunaires durant les étapes intermédiaires de son développement syntaxique. Nous stipulons, toutefois, que la méthodologie employée dans ces études pourrait engendrer une sous-évaluation de la compétence grammaticale de l'enfant aux étapes intermédiaires de développement. Sommairement, les recherches antérieures et notamment celles qui portent sur l'acquisition des relatives en français ne comparent pas rigoureusement des données d'enfants et des données strictement équivalentes d'adultes. Elles pourraient donc surestimer les différences entre les constructions des enfants et celles des adultes et, dès lors, les manques que l'apprenti doit combler dans leur grammaire afin d'atteindre le stade final d'acquisition. Nous conjecturons que les irrégularités syntaxiques typiquement observées dans les relatives enfantines s'étendent, dans une certaine mesure, aux productions d'adultes. De telles lacunes seraient alors difficilement attribuables à une déficience unilatérale dans la grammaire de l'enfant. Elles découleraient plus vraisemblablement de limites périphériques portant, par exemple, sur le pouvoir global de computation des locuteurs en général et notamment celui des plus jeunes.

Le présent chapitre se divise en quatre parties. La première partie présente, sous leurs formes générales, les trois grandes catégories d'hypothèses qui expliquent le développement graduel de la grammaire chez l'enfant, en partant de la TPP. La deuxième partie porte sur les problèmes de validation empirique que celles-ci semblent poser. La troisième partie examine ces problèmes dans le contexte précis des études portant sur le développement des relatives en français. La quatrième partie

expose notre propre hypothèse concernant la capacité de produire des relatives chez le jeune francophone et sa correspondance probable avec la capacité adulte.

### ***2.1. Trois conceptions de la grammaire intermédiaire***

La TPP cadre avec certaines conceptions des étapes intermédiaires du développement de la grammaire tandis qu'elle en exclut d'autres. Au début de la présente section, nous distinguons les interprétations que la TPP empêche compte tenu de ses fondements théoriques. Nous examinons ensuite les trois catégories d'hypothèses qui se formulent à partir de la TPP, l'essentiel de leur justification conceptuelle respective ainsi que leur fondements empiriques.

La TPP repose sur une prémisse centrale qui circonscrit les manières de concevoir les étapes intermédiaires du développement grammatical, notamment leur conséquences sur l'état final des connaissances. Rappelons que le programme de recherche chomskyen consiste, au départ, à identifier les propriétés intrinsèques des grammaires adultes puis à en déduire le système de connaissances que le locuteur doit posséder a priori pour appréhender de telles grammaires (Chomsky 1965, 1975). La validité de ce programme, insiste Chomsky (1986a), dépend de la possibilité de faire abstraction des étapes intermédiaires du développement grammatical. Cette abstraction est légitime, précise-t-il, à condition que les étapes intermédiaires et les circonstances qui les entourent ne déterminent pas expressément la forme du savoir finalement acquis. De fait, il considère que l'ensemble des données linguistiques présentées à l'enfant détermine indubitablement le contenu de

la grammaire finale, mais pas la séquence particulière d'introduction de ces données. Il stipule en outre que les grammaires transitoires des enfants ne modifient nullement les principes innés qui régissent l'interprétation des données linguistiques à un moment ultérieur de développement et notamment au stade final.<sup>2</sup>

En somme, le programme chomskyen suspend formellement l'hypothèse selon laquelle les étapes intermédiaires du développement de la grammaire détermineraient essentiellement la forme de la grammaire définitive. Plusieurs observations empiriques et conceptuelles corroborent cette exclusion. Chomsky (1975) expose l'argument empirique fondamental : les enfants finissent par interpréter les données de leur langue d'une façon essentiellement similaire bien que, durant leur développement individuel, ils n'aient sûrement pas analysé des données linguistiques identiques, introduites dans un ordre tout à fait parallèle et présentées à des moments correspondants. Ainsi, leurs grammaires respectives se montrent équivalentes au stade final quoique la nature et l'enchaînement de leurs inférences grammaticales antérieures aient pu varier.<sup>3</sup> D'autres chercheurs démontrent, par ailleurs, que les locuteurs apprentis développent plusieurs aspects de leur grammaire sans se conformer à leurs généralisations linguistiques antérieures (entre autres : Bowerman 1982 et Pettito 1983). On observe en effet des changements radicaux au sein des constructions syntaxiques des enfants à différents moments de leur développement. Les changements observés suggèrent que les enfants révisent

---

<sup>2</sup> Dans l'ensemble du présent chapitre, nous employons le terme *étape* plutôt que *stade* pour désigner les bornes intermédiaires du développement grammatical, afin de souligner leur statut théorique incertain.

<sup>3</sup> Chomsky (1975) admet que le résultat final d'acquisition de la grammaire peut varier sensiblement selon les individus. Chez certains, par exemple, l'utilisation du langage peut se révéler spécialement fluide. Un fait demeure cependant : les locuteurs qui parlent la même langue parviennent à communiquer entre eux. Chomsky conclut donc qu'ils possèdent une grammaire fondamentalement similaire.

intégralement différentes composantes de leur grammaire au cours du processus d'acquisition, au lieu d'assimiler leurs connaissances de façon continue.

Des arguments conceptuels s'ajoutent aux considérations empiriques précitées, infirmant parallèlement la notion de connexité entre les étapes intermédiaires du développement de la grammaire et le stade final. White (1982) observe que le locuteur ne pourrait logiquement aboutir à une grammaire optimale s'il la composait en relation stricte avec ses inférences syntaxiques antérieures. S'il développait sa grammaire de façon vraiment cumulative, alors il amasserait inévitablement des hypothèses devenues inadéquates, n'ayant pu préjuger le contenu de la grammaire cible. Il semblerait donc plus probable, selon White, que l'apprenti forme à chaque étape de son développement, et notamment au stade final, une grammaire optimale qui se conforme principalement aux données qu'il perçoit à ce moment-là et aux contraintes imposées par son bagage inné. Donc, en conformité avec la postulat chomskyen, les bornes intermédiaires et finale du développement de la grammaire correspondraient à des événements foncièrement indépendants.

Les fondements de la TPP restreignent donc la façon de concevoir les étapes intermédiaires du développement grammatical : par hypothèse, la forme du savoir finalement acquis ne provient pas directement des grammaires transitoires, elle découle de la GU et des données primaires. Il reste à expliquer, cependant, pourquoi l'enfant acquiert sa grammaire en séquence plutôt que d'accéder d'emblée au résultat final d'acquisition. Chomsky (1986a) formule trois sortes d'hypothèses susceptibles d'expliquer ce phénomène, à partir de la TPP. Premièrement, il considère que certains éléments de la GU pourraient se révéler inopérants chez le locuteur en bas âge, ne devenant actifs qu'à la suite d'un processus de maturation biologique.

L'enfant changerait sa façon d'analyser les données linguistiques au fur et à mesure que les éléments latents de la GU deviennent successivement disponibles. Deuxièmement, les options paramétriques de la GU pourraient faire l'objet d'un choix initial chez l'enfant qui ne correspondrait pas au choix définitif, soit celui associé à la grammaire adulte. L'apprenti réviserait ces choix paramétriques initiaux au cours de son développement à la lumière de données linguistiques précédemment inaccessibles ou non utilisées. Troisièmement, une insuffisance pourrait exister au niveau des capacités subsidiaires de l'enfant plutôt que dans sa compétence grammaticale proprement dite, l'amenant ainsi à produire des structures irrégulières durant les premières phases de son développement.<sup>4</sup>

Les trois conceptions évoquées par Chomsky (1986) correspondent respectivement aux hypothèses de discontinuité, de continuité faible et de continuité forte qui font l'objet des recherches psycholinguistiques actuelles. Weissenborn, Goodluck et Roeper (1992) distinguent ces trois catégories d'hypothèses en fonction du degré présumé d'action de la GU sur les représentations grammaticales des enfants.<sup>5</sup> Cette distinction nous sert de base dans les paragraphes suivants pour cerner davantage les trois façons de concevoir les grammaires transitoires. Nous détaillons chaque catégorie d'hypothèse en examinant successivement i) ses prédictions particulières quant au développement de grammaire en temps réel, ii) certains aspects de sa justification théorique et iii) sa base empirique.

---

<sup>4</sup> Spécifiquement, Chomsky (1986) suggère que la mémoire relativement plus limitée de l'enfant pourrait forcer celui-ci à ne traiter que certains aspects des énoncés produits dans son environnement linguistique.

<sup>5</sup> Notons qu'il n'est plus question, ici, du degré de continuité ou de discontinuité entre les différentes étapes du développement de la grammaire. La question consiste désormais à savoir dans quelle mesure la GU contraint les grammaires d'enfants. Précisons également que le terme *discontinuité* a un sens particulier dans Gleitman et Wanner (1982) et d'autres travaux psycholinguistiques de la même période : là, il concerne l'écart entre la grammaire des premières combinaisons de mots chez l'enfant, le produit éventuel d'un savoir sémantique (cf. Pinker, 1984), et la grammaire des

### 2.1.1. *Discontinuité*

Les hypothèses de discontinuité postulent l'écart le plus important entre la GU et la grammaire que l'enfant construit en cours de développement. Si certains principes de la GU sont inactifs chez le jeune locuteur, alors ils ne peuvent contraindre ses représentations grammaticales. Ainsi donc, l'enfant produirait des structures partiellement lacunaire en cours de développement. Celles-ci n'obéiraient qu'à un nombre restreint de principes de la GU, c'est à dire au sous-ensemble de principes qui est actif d'emblée. En revanche, elles pourraient contrevenir aux principes de la GU qui demeurent latents, constituant ainsi des formes qui n'appartiennent à aucune langue humaine possible. La grammaire de l'enfant se développerait en séquence car le nombre de composantes de la GU qui opère sur elle augmenterait graduellement. Le mécanisme assurant le passage entre les différentes étapes de développement correspondrait à une sorte de métamorphose, une évolution de type *oeuf - têtard - grenouille* comme l'avait qualifiée Gleitman (1981).

Quoiqu'elles postulent une relation fragmentaire entre la GU et la grammaire de l'enfant, les hypothèses de discontinuité se conforment in extenso aux fondements théoriques de la TPP. En particulier, la possibilité que certains principes de la GU demeurent latents chez le jeune locuteur n'empêche aucunement qu'ils fassent partie du bagage inné des locuteurs. Ces principes sont jugés innés dans la mesure où, logiquement, l'enfant ne pourrait les induire par les informations disponibles dans son environnement linguistique (cf. chapitre 1, note 2). Chomsky

---

constructions ultérieures qui reflète un savoir clairement syntaxique.

(1978) rappelle au demeurant qu'un phénomène peut être inné sans pour cela se rendre immédiatement visible ou actif. Les exemples en biologie sont nombreux ; la puberté constitue le cas type d'un événement foncièrement génétique qui se manifeste pourtant tardivement. De la même façon, certaines composantes du bagage linguistique inné du locuteur ne deviendraient actives qu'à la suite d'un processus de maturation biologique.

Les hypothèses de discontinuité contiennent deux assertions. Elles stipulent : a) que les étapes intermédiaires du développement grammatical découlent d'un programme de maturation génétique et b) que la GU constitue l'objet de ce programme de maturation (Felix 1992). Or, ces deux assertions n'ont pas forcément la même portée empirique. La première prédit simplement que certains aspects de la syntaxe émergent chez les enfants à des intervalles fixes en dépit de variations importantes dans les circonstances d'acquisition. Gleitman (1981) résume plusieurs études qui confirment cette prédiction. Celles-ci jaugent la constance des bornes intermédiaires du développement de la grammaire en tenant compte, entre autres, des variations naturellement présentes dans la syntaxe des mères ou, encore, de l'insuffisance des données primaires fournies à des enfants sourds par leurs parents entendants.<sup>6</sup> Les résultats révèlent que certains aspects de la syntaxe émergent uniformément chez les enfants, à des moments effectivement déterminés, malgré des inégalités parfois prononcées dans la nature et la qualité des données linguistiques primaires. Un autre type d'étude cité par Gleitman suggère que certaines phases du développement grammatical se manifestent pareillement chez les enfants normaux et

---

<sup>6</sup> Dans l'étude de Feldman, Goldin-Meadow et Gleitman (1978 : voir Gleitman 1981), les parents concernés s'adressaient à leurs enfants sourds dans une langue orale, exclusivement, dans l'espoir de leur apprendre à lire les lèvres et à vocaliser. Du reste, ces adultes ne connaissaient pas de langue signée. Les résultats de l'étude portent sur le système de communication gestuel qui s'est néanmoins développé chez leurs enfants.

chez ceux qui disposent de capacités cognitives divergentes, notamment chez les enfants souffrant du syndrome de Down. En somme, le développement de la grammaire semble suivre le même cours ne serait-ce que pour certains aspects de la syntaxe, indépendamment de la disparité des informations linguistiques fournies à l'enfant ou de ses aptitudes générales. Il paraît donc probable qu'un programme de maturation génétique intervienne dans le déroulement en temps réel du processus d'acquisition.<sup>7</sup>

La seconde assertion engendre des prédictions qui, quoique probables, semblent plus difficiles à confirmer empiriquement. Le problème consiste à démontrer que le processus génétique présumé touche spécifiquement la GU. Or, d'autres domaines de compétence chez l'enfant pourraient mûrir tardivement et restreindre accessoirement l'opération de certains principes grammaticaux innés. Aussi, les faits invoqués pour démontrer l'inaction d'un des éléments de la GU réfutent rarement les autres possibilités d'interprétation. En général, ces faits correspondent à l'absence de preuves positives dans les productions enfantines qui démontreraient autrement l'application des principes supposés inertes (Weissenborn, Goodluck et Roeper 1992). Prenons comme exemple les hypothèses qui postulent l'inaction d'une ou de plusieurs projections fonctionnelles (DP, IP, CP) dans la grammaire des locuteurs en bas âge (voir, entre autres, Radford 1990). Ces hypothèses s'appuient principalement sur le fait que les enfants omettent les formes morphologiques qui réclament théoriquement ce type de projection. Cependant, l'emploi des formes morphologiques pertinentes suppose plusieurs sortes de

---

<sup>7</sup> Les données rapportées par Gleitman (1981) appuient d'une manière plus générale l'hypothèse innéiste de Chomsky (1965, 1975) : les enfants semblent effectivement recourir à un savoir linguistique inné pour apprendre leur langue au delà des informations disponibles dans leur environnement et de leurs capacités générales d'induction. Ainsi, les données précitées mettent en lumière le caractère prédéterminé a) du résultat final d'acquisition et b) du déroulement du phénomène

compétences susceptibles de faire défaut chez les jeunes locuteurs. Par exemple, un manque relié au lexique plutôt qu'à la GU pourrait théoriquement intervenir : les enfants n'auraient pas encore associé aux différentes projections fonctionnelles les unités morphologiques appropriées (cf. section 2.1.3.). Ainsi, il s'avère souvent difficile de démontrer qu'un élément de la GU n'agit pas chez les jeunes locuteurs à certaines étapes de leur développement, même lorsque ces derniers évitent l'ensemble des formes associées à cet élément.<sup>8</sup>

### *2.1.2. Continuité faible*

Les hypothèses de continuité faible stipulent que, dès le début du processus d'acquisition, la GU contraint en totalité les représentations grammaticales de l'enfant. La grammaire transitoire de l'enfant constituerait alors une grammaire de langue possible. Cependant, elle ne correspondrait pas d'emblée à la grammaire de la langue cible. En particulier, les valeurs initiales des paramètres, prédéterminées par la GU, ne représenteraient pas forcément les valeurs associées à la grammaire cible. Ainsi, la grammaire de l'enfant autoriserait des constructions qui ne sont pas intégralement permises dans la langue d'acquisition, quoiqu'elles soient systématiquement autorisées par la GU. L'apprenti finirait par réviser la valeur prédéterminée de certains paramètres en tenant compte des structures produites dans son environnement. Sa grammaire se développerait en plusieurs étapes car il ne

---

d'acquisition.

<sup>8</sup> Plusieurs recherches mettent en doute le fait que les enfants évitent la totalité des formes qui réclament des catégories fonctionnelles ou leur projection (voir : Jakubowicz 1995). Elles indiquent, par exemple, que les catégories fonctionnelles se manifestent précocement sous forme de marqueurs morphologiques réduits ou, encore, à travers la position appropriée des premières unités fléchies en français et en anglais.

saurait analyser d'entrée l'ensemble des données qui justifient ces révisions. Le mécanisme responsable du passage entre les étapes pourrait provenir d'un processus de maturation agissant directement sur les paramètres de la GU, les rendant totalement efficaces à des étapes de développement différées. Des facteurs externes à la GU pourraient également provoquer les changements postulés dans la grammaire de l'enfant, notamment l'élargissement de son lexique ou la maturation de ses capacités globales de computation. Ces changements amèneraient l'enfant à percevoir des données positives qu'il aurait précédemment négligées et à modifier certains paramètres en conséquence. Enfin, une hiérarchisation théorique des valeurs associées à chacun des paramètres permettrait d'expliquer l'ordre précis des étapes de développement.<sup>9</sup>

Plusieurs arguments théoriques motivent l'élaboration d'une hypothèse de continuité faible ; les arguments suivants apparaissent, entre autres, dans Hyams (1983), Hyams et Wexler (1993) et Weinberg (1990a, 1990b). En premier lieu, ce type d'hypothèse présente l'avantage d'exploiter une notion, celle de paramètre, déjà présente dans la TPP pour des raisons tout à fait indépendantes de la question du développement en temps réel. Ensuite, cette classe d'hypothèses permet de prédire la séquence précise de développement des représentations grammaticales chez l'enfant, en supposant que la TPP ou un principe auxiliaire hiérarchise a priori les valeurs associées à chaque paramètre. Elle permet également de faire des prédictions quant à l'acquisition simultanée de constructions syntaxiques disparates à une étape donnée

---

<sup>9</sup> La condition de sous-ensemble de Berwick (1985 : voir Bowerman 1987 pour un aperçu de différentes options théoriques), par exemple, stipule que la valeur par défaut de chacun des paramètres correspond à celle qui engendre la grammaire la plus restrictive, soit celle qui sanctionne le plus petit ensemble de structures. Ainsi, l'apprenti peut éventuellement infirmer la valeur initiale des paramètres en ayant recours à des données positives uniquement, les données négatives étant rarement offertes par l'environnement et typiquement ignorées par les enfants. Cette condition externe à la GU garantit avant tout l'appréhension des généralisations intralanguages par l'enfant, mais

de développement, puisque la sélection d'un seul paramètre comporte généralement des ramifications étendues dans la grammaire. Enfin, les hypothèses de continuité faible postulent un écart relativement restreint entre la grammaire que l'enfant construit et celle qu'il doit finalement maîtriser, simplifiant ainsi l'explication du passage entre les étapes de développement.<sup>10</sup>

Les hypothèses de continuité faible engendrent essentiellement deux sortes de prédictions pouvant faire l'objet d'une vérification empirique. Ce type d'hypothèse prédit, premièrement, que la grammaire des enfants diffère de la grammaire cible conformément aux paramètres de variations déterminés par la GU. Il s'agit alors de démontrer que les écarts syntaxiques des enfants reflètent les variations typologiques qui distinguent les langues adultes. Aussi, dans son étude liminaire, Hyams (1983) établit un parallèle entre l'omission des sujets lexicaux chez les enfants anglophones et les constructions à sujets nuls qui caractérisent les langues à caractère dit *pro-drop* comme, par exemple, l'italien. Les hypothèses de continuité faible prédisent également que des familles de représentations syntaxiques pourtant dissemblables émergeront de façon synchrone à certaines étapes de développement, dans la mesure où elles dépendent du même paramètre. Une seconde sorte de démonstration empirique consiste donc à relever chez les enfants l'émergence de comportements

---

elle a pour conséquence auxiliaire de déterminer l'ordre des étapes de développement.

<sup>10</sup> Ce dernier argument évoqué par Weinberg (1990b) demeure relatif. Les hypothèses paramétriques en général présentent un potentiel d'explication incontestable mais elles ne simplifient pas systématiquement le problème théorique du développement en temps réel. Par hypothèse, l'enfant fixe les paramètres pour sa langue à partir des données positives présentes dans son environnement linguistique (cf. chapitre 1, note 2). Or, ces données positives contiennent des structures marginales ou exceptionnelles pouvant suggérer à l'apprenti des choix de paramètres inadaptés dans la mesure où il ne reconnaît pas d'emblée leur caractère marqué. Les données positives peuvent aussi suggérer des choix de paramètres conflictuels. Plusieurs chercheurs abordent ce problème théorique somme toute complexe, notamment Clahsen (1991), Clark (1992), Truscott et Wexler (1989) et Weinberg (1990a).

syntaxiques disparates qui relèvent théoriquement d'un paramètre commun. Cette démarche apparaît également dans Hyams (1983).

### *2.1.3. Continuité forte*

Les hypothèses de continuité forte stipulent que la GU est totalement fonctionnelle dès le début du processus d'acquisition et que l'enfant sélectionne d'emblée les paramètres conformément aux valeurs associées à la grammaire de la langue cible. Donc, suivant ce type d'hypothèse, la compétence grammaticale de l'enfant correspondrait étroitement à celle de l'adulte durant toutes les premières étapes de développement. Quant aux aspects lacunaires de la syntaxe enfantine, ils résulteraient de manques externes à la GU qui restreignent accessoirement l'opération de principes grammaticaux sinon accessibles. Ces limites accessoires toucheraient, par exemple, le pouvoir global de computation requis chez le locuteur pour traiter en temps réel des structures syntaxiques spécialement exigeantes. Au fur et à mesure que l'enfant se développe, son pouvoir global de computation augmenterait et déclencherait les changements observés dans sa performance. En somme, l'aspect progressif du développement grammatical découlerait de mécanismes strictement externes à la GU. Weissenborn, Goodluck et Roeper (1992) remarquent que peu de chercheurs endossent catégoriquement l'option théorique précitée. Cependant, plusieurs proposent des hypothèses de continuité forte pour rendre compte d'un aspect circonscrit du développement grammatical.

Dans bien des cas, la justification théorique des hypothèses de continuité forte repose sur la distinction compétence-performance. En effet, Goodluck et

Tavakolian (1982) rappellent que l'on évalue la compétence grammaticale des enfants à partir de données de performance linguistique ; on doit donc forcément discerner les facteurs de performance et de compétence dans les tendances observées. Négliger cette démarche peut entraîner une sous-évaluation considérable du savoir grammatical des jeunes enfants, avisent les auteurs précités (voir également Stevenson 1992). Cette justification fait ressortir une différence profonde entre les hypothèses de continuité forte et d'autres interprétations du développement de la grammaire qui invoquent aussi des facteurs cognitifs généraux. Braine (1988), entre autres, suggère que des principes de traitement de l'information suffisent pour expliquer comment l'enfant acquiert certains aspects fondamentaux de la grammaire. Au contraire, les hypothèses de continuité forte expliquent le phénomène d'acquisition en imputant aux enfants tout le savoir linguistique inné représenté dans le modèle de la TPP. Lorsqu'elles postulent des principes de traitement de l'information, c'est pour rendre compte du délai d'acquisition : il s'agit d'expliquer pourquoi la performance des enfants se montre défectueuse à certaines étapes de développement quoique, par hypothèse, ils aient immédiatement accès à un vaste savoir linguistique inné.

Plusieurs sortes de preuves empiriques sont invoquées à l'appui des hypothèses de continuité forte. Pour Crain, McKee et Emilliani (1990), le développement précoce des structures complexes, par exemple celui des relatives en italien, indique qu'un savoir grammatical important est rapidement accessible à l'enfant. Parallèlement, Poeppel et Wexler (1993) exposent l'acquisition hâtive de plusieurs phénomènes d'ordre de mots en allemand pour démontrer la portée de la GU sur les représentations structurales des locuteurs débutants, notamment l'action des catégories fonctionnelles. Borer et Rohrbacher (1996) citent la constance des

omissions morphologiques chez l'enfant comme indice de fonctionnement des catégories fonctionnelles ; si ces catégories ne figuraient pas déjà dans les représentations du jeune locuteur, alors celui-ci ne saurait éviter des classes déterminées de morphèmes d'une manière invariable. Phillips (1995b) démontre aussi que la régularité des omissions morphologiques chez l'enfant dépend de la présence des catégories fonctionnelles dans ses représentations structurales ; le développement différé de la flexion verbale dans une variété de langue découle d'un facteur extra-grammatical particulier. Par ailleurs, d'autres chercheurs arrivent à la conclusion que les erreurs syntaxiques des enfants résultent des limites sur leur pouvoir général de computation. Hyams et Wexler (1993) mettent en garde contre ce type de démonstration, souvent imprécis. Néanmoins, plusieurs exploitent correctement cette approche en s'appuyant sur un modèle de traitement de l'information grammaticale en temps réel, avec la TPP comme modèle de compétence (par exemple : Goodluck 1990, Goodluck et Tavakolian 1982).<sup>11</sup>

## ***2.2. Problème de validation empirique***

Tel que mentionné au départ, l'aspect graduel du développement de la grammaire soulève trois questions importantes, à savoir : a) quelle forme prend la grammaire du locuteur en cours de développement, b) quels types de changements

---

<sup>11</sup> Caplan et Hilderbrandt (1988) insistent fortement sur l'importance d'analyser les données de performance linguistique en partant concurremment d'une théorie de la compétence telle que la TPP et d'un modèle complémentaire de traitement de la phrase en temps réel. Il leur semble autrement impossible d'évaluer rigoureusement la performance des locuteurs en distinguant formellement les manques susceptibles de survenir : a) dans leur savoir grammatical proprement dit, b) dans leur procédure de traitement des phrases en temps réel et c) dans leur pouvoir global de computation. Leur étude porte sur les aphasies syntaxiques, mais leur raisonnement s'applique clairement à la psycholinguistique en général.

subit sa grammaire vraisemblablement transitoire et c) quel mécanisme assure les changements requis, le cas échéant. Les hypothèses de discontinuité, de continuité faible et de continuité forte abordent différemment chacune de ces questions. Aussi, elles engendrent des prédictions distinctes, théoriquement vérifiables. Or, les données généralement présentées semblent mener à des conclusions contradictoires. La pluralité des conclusions s'explique entre autres parce que différentes analyses linguistiques sont généralement disponibles pour analyser un seul comportement syntaxique (Weissenborn, Goodluck et Roeper 1992, Jakubowicz 1995). Du reste, chacune des trois conceptions du développement pourrait se révéler juste, mais pour des aspects respectivement différents de la grammaire. La section suivante s'attarde cependant sur un tiers facteur, un problème méthodologique courant dans les études récentes qui complique clairement le processus d'interprétation des données obtenues et qui semble relativement simple à enrayer.

Afin d'établir comment l'enfant passe d'une grammaire vraisemblablement incomplète à une grammaire adulte, il faut à la base identifier les lacunes qu'il doit combler. Certes, les données présentées dans les études récentes informent quant à la nature de ces lacunes, mais elles demeurent généralement incomplètes. Elles prennent généralement la forme d'un corpus d'énoncés produits par des enfants lors d'une épreuve expérimentale conçue à cet effet, ou de réponses portant sur l'interprétation de stimuli verbaux. Le plus souvent, cependant, ces données d'enfants ne sont pas jugées à la lumière d'un corpus de données adultes strictement équivalent. Or, il paraît difficile de déterminer a priori quel genre d'énoncés les adultes sont aptes à produire dans les contextes particuliers qui servent à évaluer les enfants, spécialement dans le cas des structures complexes telles que les relatives. En effet, les réponses éventuellement obtenues par un groupe d'adultes véritablement

analogue, dans un contexte expérimental parallèle, pourraient correspondre de manière inattendue à celles que produisent les enfants. Cela étant, les études antérieures tendent à rendre compte de lacunes dont elles n'ont pas clairement établi la véracité.

Naturellement, les études antérieures qui portent sur la TPP évaluent les lacunes syntaxiques des enfants à la lumière des hypothèses indépendamment formulées quant à la grammaire de la langue cible. Rappelons, toutefois, que ces hypothèses représentent la compétence des adultes telle que jugée sur la base de jugements de grammaticalité. Elles ne permettent pas de prédire directement la performance de ces adultes et, surtout, de juger les lacunes qui apparaissent dans la performance des enfants. Une approche plus rigoureuse s'impose donc pour évaluer les différences entre la syntaxe des deux populations, ne serait-ce que pour satisfaire la distinction compétence-performance sur laquelle s'établit le programme chomskyen (Chomsky 1965). Des comparaisons plus directes entre la syntaxe des enfants et celles des adultes s'avèrent indépendamment souhaitables compte tenu des critères rudimentaires de bonne conception expérimentale : deux groupes doivent être comparés dans un contexte identique afin que les différences observées puissent être attribuées à la variable indépendante avec un certain degré de certitude (Johnson et Solso 1978).

Un certain nombre d'études portant sur la grammaire des enfants incorpore un groupe contrôle d'adultes mais son importance demeure souvent accessoire. En général, sa fonction principale consiste à vérifier la pertinence des stimuli expérimentaux. Ainsi, Slobin (1986), Crain, McKee et Emilliani (1990) parmi d'autres, obtiennent des données de performance analogues chez des enfants et chez

des adultes mais ils ne scrutent pas les différences entre les deux corpus de données. Aussi, dans la plupart des recherches actuelles, la composition du groupe d'adultes diverge de celle du groupe d'enfants. En particulier, le groupe d'adultes comprend un nombre nettement inférieur d'individus et ses caractéristiques sociolinguistiques ne correspondent pas clairement à celles du groupe d'enfants. Ces différences entre les échantillons de sujets étioient la possibilité d'effectuer des comparaisons probantes. Par ailleurs, certaines recherches comparent des énoncés produits par des enfants et par des adultes dans le contexte de conversations libres, dans le but d'évaluer l'influence de l'input sur les productions des apprentis (Ingham 1993, Stromswold 1995). Quoique pertinent dans le cadre des études précitées, ce type de données ne renseigne pas clairement quant aux écarts entre les grammaires respectives des deux groupes. De fait, les échanges spontanés entre enfants et adultes ne produisent pas des corpus d'énoncés homologues que l'on peut ensuite opposer explicitement. Enfin, quelques études comparent des données expérimentales obtenues chez des enfants et chez des adultes, dans des études séparées (Jakubowicz 1994, sur l'interprétation des réfléchis en danois enfantin et adulte ; Stevenson, rapport de recherche inédit sur l'interprétation des pronoms en anglais, voir : Stevenson 1992). Notons que ces études aboutissent à des observations mitigées quant aux lacunes grammaticales des enfants, et à des hypothèses de continuité forte.

Les hypothèses de discontinuité, de continuité faible et de continuité forte ont pour but d'expliquer l'aspect progressif du développement de la grammaire chez l'enfant, en particulier la présence des lacunes fragmentaires qui semblent caractériser les structures produites durant les étapes intermédiaires d'acquisition. Or, ces lacunes se définissent en relation avec les constructions d'adultes. Il semble

donc impératif de vérifier les hypothèses précitées en mesurant systématiquement les écarts et les similitudes entre les constructions d'enfants et d'adultes. Comme l'indiquent les paragraphes précédents, cette stratégie méthodologique n'est pas intégralement appliquée dans les études récentes. On note fréquemment l'absence absolue d'un groupe contrôle d'adultes ou l'usage partiel d'un tel groupe.<sup>12</sup> Les études récentes qui portent sur le développement des relatives en français illustrent bien cette tendance méthodologique, ainsi que ses conséquences indésirables sur l'interprétation des données. La section suivante expose le cas précis de ces études.

### *2.3. Le cas du développement des relatives en français*

Le développement des relatives semble se compléter tardivement dans une variété de langues (Slobin, 1985).<sup>13</sup> Clark (1985) offre une synthèse des données d'acquisition obtenues antérieurement pour le français. Elle rapporte que les relatives posent des problèmes de production et de compréhension aux apprentis francophones jusqu'à l'âge de dix ans environ, quoique la production spontanée de ces formes commence dès l'âge de trois ans. De fait, durant une période de développement appréciable, les enfants francophones produisent à la fois des

---

<sup>12</sup> De Villiers (1988) détaille et commente la procédure généralement employée pour évaluer le lien entre la théorie de la GU et les données de performance infantine. Elle décrit cette procédure en dix étapes. Il est intéressant de noter qu'aucune de ces étapes ne dicte l'obtention de données adultes équivalentes comme base pour mieux circonscrire les manques chez les enfants ou pour mieux discerner les facteurs de compétence et de performance.

<sup>13</sup> Slobin (1985) inventorie pour diverses langues les données d'acquisition obtenues jusqu'alors, notamment celles pertinentes à l'élaboration de la théorie d'acquisition du langage. Des auteurs différents présentent une description structurale sommaire de chacune des langues étudiées, un exposé des différents types de données d'acquisition obtenues pour cette langue, et une synthèse des données proprement dites. À partir de ces données, les auteurs tentent d'identifier les erreurs typiquement observées chez les locuteurs apprentis (Slobin souligne cependant l'absence quasi totale d'analyses d'erreurs), les structures qui sont acquises en l'absence d'erreurs et la séquence de développement pour

relatives en apparence grammaticales et d'autres, déficientes. Les exemples (1a,b) proviennent tous deux d'un sujet âgé de 5 ans et demi de l'étude de Bouvier et Platone (1976 : voir Clark, 1985).

- (1) a. La voiture que le monsieur arrête  
 b. La voiture que le monsieur met une roue

Les difficultés de production ne semblent cependant pas s'appliquer uniment aux différents types de relatives.<sup>14</sup> En effet, Clark relate que les enfants francophones âgés de six ans démontrent une préférence marquée pour les relatives de catégorie sujet, tandis qu'ils éprouvent des difficultés à produire des relatives de type objet. Ainsi, par exemple, ils tendent à employer *qui* erronément dans les relatives objet. Dans les tâches d'imitation, les enfants de moins de 6 ans répètent les relatives objet plus difficilement que les relatives sujet. Dans les tâches d'imitation retardée, les enfants plus vieux substituent *qui* à *que* dans les relatives objet, tandis que les plus petits omettent souvent le *que*. Clark stipule que les difficultés associées au relatives objet découlent des multiples fonctions du *que* en français, comparativement au *qui* plus étroitement relié aux constructions relatives.

Clark souligne d'autres inégalités chez l'apprenti francophone dans sa capacité de produire des relatives. Ainsi, par exemple, les relatives qui rompent une proposition principale sont plus difficiles à imiter que les autres. Parallèlement, dans les productions spontanées des jeunes enfants, les relatives apparaissent

---

les différentes structures. Les quelques faits connus à propos du contexte d'acquisition sont également rapportés.

<sup>14</sup> Nous faisons abstraction des données de compréhension rapportées par Clark puisque notre recherche traite spécialement de production.

généralement en position finale ; celles-ci s'associent à l'objet de la proposition principale.

Des études plus récentes se proposent de cerner au moyen de la TPP, la source précise des irrégularités syntaxiques qui se manifestent dans les relatives d'enfants francophones. Labelle (1990, 1996), Guasti et Shlonsky (1995), Pérez-Leroux (1995), et Goodluck et Stojanovic (1996) proposent quatre analyses différentes. Les trois premières identifient chacune un manque interne à la grammaire transitoire de l'enfant, en particulier celle des locuteurs francophones âgés de six ans et moins. La quatrième stipule que les constructions erronées des enfants se déduisent de l'une des options d'analyse offerte par la GU pour les relatives, notamment l'option non marquée. Ainsi, ces analyses constituent des variantes détaillées des hypothèses de discontinuité ou de continuité faible, plutôt que de continuité forte. Dans les paragraphes suivants, nous faisons ressortir les prédictions inhérentes à ces quatre analyses et nous examinons leur base empirique respective.

### *2.3.1. Absence de mouvement*

Labelle (1990, 1996) analyse 1348 relatives obtenues lors d'une épreuve expérimentale chez 108 enfants francophones âgés de 3 à 6 ans. L'épreuve administrée à ces sujets consiste à leur présenter individuellement des paires d'images noires et blanches qui impliquent un objet central, ou un personnage, similaire. Par exemple, l'image de gauche présente un garçon qui cherche une balle tandis que l'image de droite montre un garçon qui attrape une balle. Devant chaque paire de dessins, le sujet est appelé à poser un collant sur l'objet ou le personnage de

son choix. L'expérimentatrice lui demande alors *sur quel [X] est-ce que tu vas mettre ton collant ?* Elle l'encourage ainsi à produire une relative restrictive telle que, par exemple, *sur la balle que le garçon attrape*. Un total de 30 paires de dessins est présenté à chaque sujet, ciblant différents sites de relativisation (sujet, objet direct, objet indirect, entre autres).

Labelle constate que les enfants construisent des relatives suivant trois stratégies, soit avec des pronoms résomptifs (exemple (2a)), avec des NP résomptifs (exemple (2b)), ou avec des vides (exemple (2c)).

- (2) a. Sur la balle qu'i(l) I' attrape (3;08, Labelle (1990))  
 b. Sur la balle qu'i(l) lance la balle (5;00, Labelle (1990))  
 c. Sur la boîte *que* la petite fille elle embarque    (4;04, Labelle (1990))

Ces trois stratégies de relativisation sont attestées pour tous les sites de relativisation, à l'exception de celle des vides qui n'apparaît jamais dans le contexte d'une relative sujet (par exemple : *\*la fille que    court*). Labelle note que le PCV (cf. chapitre 1) prédit justement cette impossibilité puisque la trace en position sujet n'est pas proprement gouvernée par le complémentateur *que* ; ce principe semble donc opérer sur les représentations grammaticales des enfants. Enfin, les enfants interrogés ne produisent aucune relative oblique de forme standard. Or, en français, ces relatives sont les seules qui impliquent le déplacement d'un opérateur manifeste, accompagné de la préposition (*l'homme<sub>i</sub> auquel<sub>i</sub> j'ai parlé   <sub>i</sub>*), plutôt qu'un opérateur invisible ou abstrait (*l'homme<sub>i</sub> op<sub>i</sub> que j'ai vu   <sub>i</sub>*).

L'usage de résomptifs et l'absence totale de relatives obliques standard indiquent, selon Labelle, qu'aucun déplacement n'a lieu dans l'ensemble des relatives produites par les francophones âgés de 6 ans et moins. Selon elle, la représentation syntaxique des relatives enfantines contient un opérateur lambda qui apparaît en position initiale de la structure, sans déplacement. Cet opérateur sémantique suffit, chez les jeunes francophones, à établir une relation de prédication entre la relative et l'antécédent. Les pronoms résomptifs qui apparaissent dans certaines de leurs relatives correspondent à des variables in situ ; s'ils sont co-indicés à l'antécédent, alors la structure relative peut fonctionner comme prédicat. Les relatives avec vide se construisent de la même façon : elles contiennent une variable engendrée in situ, coindicée à l'antécédent et prenant, cette fois, la forme d'un élément vide. Labelle étend cette analyse aux relatives avec vide qui paraissent standard, notamment des relatives sujet et complément d'objet direct (exemple (3)) : elle propose que ces structures contiennent également une variable in situ qui prend la forme d'un élément vide.

(3) C'est la balle qu'i(l) dessine \_\_ (3;06, Labelle (1990))

Les relatives impliquant un NP résomptif ne contiennent pas de variables proprement dites. Labelle stipule toutefois que, dans la grammaire de l'enfant, l'opérateur lambda suffit pour qu'une structure devienne un prédicat pour l'antécédent. Enfin, elle précise qu'à un stade subséquent de leur développement langagier, les enfants francophones découvrent que la construction d'une relative requiert le déplacement d'un opérateur explicite ou implicite.

L'analyse précitée engendre des prédictions empiriques vérifiables. Celles-ci concernent principalement les différences attendues entre les structures produites avant que le mouvement ne devienne hypothétiquement fonctionnel dans la construction des relatives, et les structures produites ultérieurement. A priori, un manque unilatéral au sein même de la grammaire enfantine annonce des contrastes relativement stables entre les niveaux de développement. En particulier, on s'attend à observer chez les enfants mais pas chez les adultes, les phénomènes syntaxiques que l'on juge proprement symptomatiques d'une grammaire incomplète. Ainsi, suivant l'analyse de Labelle (1990, 1996), l'emploi de NP résomptifs devrait essentiellement disparaître au stade final d'acquisition, car la grammaire arrivée à maturité interdit la construction de structures prédicatives qui ne contiennent pas une variable proprement dite. De même, l'usage de pronoms résomptifs devrait cesser dans les positions accessibles au mouvement. En contrepartie, la production de relatives obliques de type standard ne devrait plus présenter de difficulté particulière au stade adulte, puisque la grammaire rend alors possible le déplacement d'un opérateur explicite propre à ces structures.

Les données présentées par Labelle ne confirment que partiellement les prédictions inhérentes à son analyse. Certes, elles montrent que les enfants francophones utilisent des éléments résomptifs dans des positions accessibles au mouvement et que, par ailleurs, ils ne produisent pas de relative oblique standard. Toutefois, ces faits ne constituent que des informations fragmentaires quant à l'existence d'un manque temporaire dans leur grammaire, car des tendances analogues pourraient éventuellement apparaître chez des adultes francophones produisant des relatives dans les mêmes circonstances. En fait, dans sa thèse, Labelle (1988) décrit des relatives obtenues chez un groupe contrôle de 19 adultes

francophones. Ces données incluent un sous-ensemble restreint d'énoncés marginaux et agrammaticaux (exemples (4a,b)).

(4) a. Sur la petite fille qui regarde le dessin que le... monsieur... montre le dessin

(Q30, Labelle (1988))

b. Sur la maison que... l'homme i rêve à

(I20, Labelle (1988))

Elle conclut néanmoins que la grammaire des relatives en français se distingue fondamentalement chez les enfants et chez les adultes : chez ces derniers, des facteurs de performance sous-tendent la production somme toute éparse de structures problématiques. Une question se pose cependant, à savoir, pourquoi ces mêmes facteurs de performance n'interviendraient-ils pas aussi chez les enfants dans leur production de relatives lacunaires ?

### ***2.3.2. Absence d'opérateur wh***

Guasti et Shlonsky (1995) reprennent les données obtenues par Labelle et suggèrent une autre façon d'expliquer les tendances observées. Ils postulent que les relatives d'enfants francophones se forment avec déplacement, comme celles des adultes. Après tout, cette opération grammaticale se manifeste dans d'autres constructions couramment attestées chez les locuteurs apprentis, notamment dans leurs structures interrogatives. Les auteurs estiment que ce sont les opérateurs requis dans certaines catégories de relatives qui demeurent inopérants dans la grammaire des locuteurs jusqu'à un stade différé de développement, occasionnant ainsi les

problèmes d'acquisition observés. Les enfants construiraient des relatives agrammaticales en appliquant des stratégies palliatives issues de la GU.

Guasti et Shlonsky adoptent au départ l'analyse des relatives proposée par Kayne (1994). Celle-ci stipule que les relatives se forment par le déplacement de la tête de la structure. Le syntagme déterminatif (SD) correspondant à la tête se déplacerait du site de relativisation jusqu'en position SPEC de CP, soit la position initiale de la relative. Une trace coindicée à la tête occuperait le site de relativisation et assumerait la fonction de variable (exemple (5)).

- (5) a) Sur la balle<sub>i</sub> que le petit garçon lance [<sub>SD</sub> t]<sub>i</sub>  
 (5;02, Labelle (1988; Annexe 7, B-29))

Guasti et Shlonsky proposent ensuite que seules les relatives de type oblique nécessitent la présence d'un opérateur *wh* outre le déplacement de la tête de la structure. Or, par hypothèse, la grammaire de l'enfant équivaldrait à celle de l'adulte sauf pour ce qui concerne la disponibilité des opérateurs *wh* dans les relatives. Ces opérateurs ne seraient pas encore fonctionnels chez les enfants âgés de moins de six ans pour des raisons de maturation biologique. Les enfants francophones produiraient donc des relatives à la manière des adultes à condition qu'elles ne requièrent que le déplacement de la tête de la structure et non celui d'un opérateur. Les auteurs expliquent ainsi comment les enfants francophones parviennent à construire certaines catégories de relatives avec vides qui ressemblent à celles des adultes, notamment des relatives de catégories sujet et objet (exemple (5a)). Ils expliquent parallèlement l'absence totale des relatives obliques standard chez les enfants francophones interrogés par Labelle, vu que ces structures requièrent

théoriquement la présence d'opérateurs *wh*. Les interrogatives, quant à elles, ne présenteraient pas de difficulté d'acquisition car elles contiennent des opérateurs différents, plus simples à analyser : ceux-ci se lient simplement à une variable tandis que, dans les relatives, ils se lient à la fois à une variable et à un antécédent.

Les relatives déviantes que les enfants francophones produisent, notamment les relatives *doubles*, ou avec NP résomptifs, résulteraient de stratégies utilisées pour pallier l'absence d'opérateurs *wh*. Ces stratégies répondraient néanmoins aux contraintes imposées par la GU, d'où le domaine d'occurrence restreint des NP résomptifs. En effet, Guasti et Shlonsky signalent qu'aucun cas de syntagmes résomptifs n'est rapporté en position sujet. Ils soulignent que le principe des catégories vides exclut justement cette possibilité : si une relative sujet se construit avec le complémenteur *que*, alors un NP résomptif ne peut apparaître en position sujet car son déplacement en forme logique donnerait lieu à une trace non gouvernée. L'apparition de *qui*, un gouverneur propre en français, marque l'occurrence d'une trace en position sujet dans la relative puisque, suivant Pesetsky (1981), cette forme constitue le résultat morphologique d'une relation d'accord entre la tête de CP et un opérateur nominatif présent en SPEC de CP. Quant aux formes résomptives de type pronominal, Guasti et Shlonsky ne les jugent pas agrammaticales. Ils concèdent à Labelle que les pronoms résomptifs en français reflètent l'absence de mouvement, mais ils estiment que ces formes caractérisent aussi bien le français courant des adultes que celui des enfants. Dans la grammaire du français en général, les pronoms résomptifs qui apparaissent dans les relatives correspondraient à des variables in situ, co-indicées à l'antécédent de la relative (cf. Tellier, 1991).

Cette seconde analyse postule chez l'enfant un déficit grammatical plus limité que l'analyse précédente en ceci qu'il n'affecte qu'une sous-catégorie de relatives. En effet, la différence postulée entre les grammaires enfantines et adultes ne touche que la construction des relatives obliques : elle seule requiert un outil grammatical, l'opérateur *wh*, inaccessible aux locuteurs les plus jeunes. Néanmoins, ce déficit proprement grammatical prédit à nouveau des contrastes fixes entre les stades de développement qui ne semblent pas rigoureusement confirmés. En principe, les adultes ne devraient pas produire l'éventail de relatives agrammaticales que les enfants construisent à la place des relatives obliques standard, pour pallier l'absence temporaire d'opérateurs *wh*. Inversement, l'action des opérateurs *wh* dans la grammaire adulte devrait permettre la construction systématique de relatives obliques standard. En fait, la production de relatives obliques standard ne semble pas devenir tout à fait automatique au stade final d'acquisition de la grammaire : les adultes interrogés par Labelle (1988) produisent des relatives obliques qui sont parfois mal formées ; or, ces mêmes adultes construisent des relatives de type sujet qui semblent invariablement grammaticales et standard.

### ***2.3.3. Paramètre non spécifié***

Pérez-Leroux (1995) propose une troisième façon d'interpréter les tendances syntaxiques observées par Labelle chez les enfants francophones. Au préalable, elle met en doute l'absence totale de déplacement dans les relatives enfantines en vue des problèmes logiques posés par le déclenchement ultérieur de ce phénomène grammatical et le fait qu'il opère d'emblée dans les questions. Aussi, elle remet en

cause la différence supposée par Labelle (1990) entre les enfants anglophones et les enfants francophones.

Pérez-Leroux remarque, à partir d'études antérieures, que l'acquisition des relatives avec déplacement-*wh* présente des difficultés dans diverses langues, en contexte expérimental ainsi qu'en langage spontané. Elle note que les enfants francophones et espagnols évitent souvent de produire des relatives de type objet en construisant, à la place, des relatives de type sujet au passif (exemple (6a)), des relatives avec pronom résomptif (exemple (6b)) et des relatives avec NP résomptifs (exemple (6c)).

- (6) a. Le camion qui a été nettoyé  
 b. Celui que on l' a poussé  
 c. L'ours pousse la souris que la vache lave la souris  
 (Ferreiro et al. (1976 : voir Pérez-Leroux, 1995))

Elle reprend les données d'enfants francophones obtenues par Labelle et, suivant la même méthode expérimentale, elle obtient des nouvelles données d'enfants anglophones et espagnols. Des similitudes marquées apparaissent entre les trois langues : autant que les sujets francophones de Labelle, les enfants espagnols et anglophones produisent des NP résomptifs et des pronoms résomptifs de type non intrus.<sup>15</sup> Elle explique ce phénomène interlangue en fonction d'un trait paramétrique

---

<sup>15</sup> Les pronoms résomptifs qualifiés de non intrus apparaissent dans les positions d'où peut être extrait un élément *wh*. En somme, ils ont la distribution et le comportement d'une trace *wh*. En revanche, les pronoms résomptifs intrus ne se présentent qu'à l'intérieur d'îlots ou, plus généralement, dans des positions inaccessibles au mouvement.

[± variable] qui s'intégrerait au système classique de traits nominaux.<sup>16</sup> Au cours de leur développement langagier, les locuteurs du français sélectionneraient la valeur négative de ce trait pour ce qui concerne les éléments résomptifs. Ceux-ci cesseraient alors de constituer des variables légitimes pouvant apparaître dans les positions normalement associées aux traces *wh*. Cependant, le trait [± variable] demeurerait non spécifié dans les grammaires des enfants âgés de 6 ans et moins. Leur grammaire incomplète permettrait ainsi la construction de relatives avec des variables implicites prenant la forme d'une constante nulle, ou avec des variables explicites prenant la forme d'un élément résomptif.<sup>17</sup>

Cette troisième analyse postule, comme les précédentes, une insuffisance concise mais unilatérale dans la grammaire des enfants. Pérez-Leroux rend explicite les prédictions qui en découlent, pour ce qui est des relatives d'enfants. Elle établit que des pronoms résomptifs et des NP résomptifs devraient apparaître a) dans les productions d'enfants qui acquièrent des langues diverses, b) dans leurs questions comme dans leurs relatives et c) dans les positions accessibles et non accessibles. Les données d'enfants qu'elle présente semblent effectivement corroborer cet ensemble de prédictions.<sup>18</sup> Cependant, son analyse comporte également des implications quant aux structures d'adultes : une fois le paramètre [± variable] spécifié, les pronoms résomptifs non intrus ainsi que les SNs résomptifs devraient essentiellement disparaître du répertoire syntaxique des locuteurs francophones. Or,

---

<sup>16</sup> La typologie classique de la théorie gouvernement-liage distingue quatre type de catégories vides à partir de deux traits : [± anaphorique] et [± pronominal].

<sup>17</sup> Pérez-Leroux considère deux options théoriques quant au statut du paramètre dans la grammaire des jeunes locuteurs. Elle pourrait supposer que les enfants fixent d'emblée le paramètre [+ variable] en fonction d'un choix par défaut qui ne correspond pas à la valeur adulte (hypothèse de continuité faible ; cf. section 2.1.2.). Toutefois, elle propose que le paramètre postulé demeure simplement inerte (hypothèse de discontinuité).

<sup>18</sup> Notons que Pérez-Leroux (1995) obtient, uniquement pour l'anglais, des données portant sur

les données du français semblent infirmer cette hypothèse. Tel que mentionné précédemment, Guasti et Shlonsky (1995) considèrent que les adultes francophones utilisent des pronoms résomptifs couramment, notamment dans le contexte de conversations spontanées et informelles. Quant aux NP résomptifs, ils semblent apparaître dans quelques-unes des relatives d'adultes obtenues par Labelle (1988).

Cette troisième analyse, comme les précédentes, repose principalement sur des énoncés produits dans un contexte expérimental par des enfants. Pérez-Leroux (1995) compare des données de compréhension de relatives obtenues chez des enfants anglophones et chez des adultes. Cependant, elle n'évalue pas, contre des informations analogues d'adultes, les données de *production* de relatives qu'elle obtient des enfants anglophones et espagnols ou, encore, les données d'enfants francophones qu'elle emprunte à Labelle (1990). Il reste donc à établir si les relatives éventuellement produites par des adultes francophones dans un contexte équivalent révèlent des tendances vraiment différentes de celles observées chez les enfants.

#### ***2.3.4. Liage pronominal, option non marquée***

Goodluck et Stojanovic (1996) examinent les analyses récemment proposées quant au développement des relatives en français, à la lumière de nouvelles données d'acquisition portant cette fois sur le serbo-croate. A priori, les auteurs contestent l'interdépendance que Labelle présume a priori entre la présence des pronoms résomptifs dans les relatives d'enfants et l'absence intégrale de déplacement dans ces structures. Les auteurs considèrent que ces formes ne signalent pas invariablement

---

l'usage des résomptifs dans les questions.

l'absence de déplacement dans les relatives d'adultes, conformément aux analyses de Safir (1986), de Shlonsky (1992) et de Tellier (1991). Elles pourraient vraisemblablement correspondre à des traces lexicalisées dans la grammaire des enfants comme dans certaines grammaires adultes. Outre cela, Goodluck et Stojanovic remarquent que l'absence d'hamelinage (*pied-piping*) dans les relatives de type oblique ne reflète pas toujours, chez les adultes, l'absence de déplacement *wh*. En anglais, par exemple, l'hamelinage de la préposition n'est pas permis dans les relatives introduites par *that* (exemples 7a,b). Pourtant, ces relatives montrent des effets de sous-jacence et révèlent ainsi la présence d'un déplacement *wh*.

- (7) a. I opened the case that the minister had put papers **in**.  
 b. \*I opened the case **in** that the minister had put papers.

Selon Goodluck et Stojanovic, les pronoms résomptifs autant que les prépositions manquantes pourraient proprement signaler l'absence de déplacement *wh* dans la grammaire des relatives enfantines, en français ou dans d'autres langues, à condition d'entrer en corrélation avec d'autres signes concordants tels que, par exemple, l'absence des effets de sous-jacence. Elles obtiennent des nouvelles données d'acquisition chez 42 enfants serbo-croates et chez 8 adultes en appliquant cette stratégie expérimentale. La grammaire des adultes serbo-croates permet la formation de relatives par liage pronominal ou par déplacement. Les résultats de l'étude indiquent cependant que les enfants privilégient la construction des relatives par liage pronominal, c'est-à-dire sans déplacement, durant une période initiale d'acquisition. Sommairement, les enfants les plus jeunes produisent principalement des relatives introduites par un complémenteur dans lesquels ils omettent assez souvent les prépositions et, par ailleurs, ils contreviennent fréquemment aux

contraintes d'îlots. Les auteurs précisent toutefois que tous les enfants interrogés ne semblent pas traverser d'étape initiale marquée par l'absence intégrale de déplacement. Par ailleurs, elles constatent que les sujets âgés de 5 ans et de 6 ans produisent un certain nombre de relatives avec hamelinage de la préposition alors que, chez Labelle (1988), les sujets francophones du même âge ne produisent aucune construction de ce type.

Goodluck et Stojanovic proposent que la construction des relatives par liage pronominal constitue l'option non marquée dans la GU. En considérant la typologie des grammaires de langues, les auteurs remarquent que le liage pronominal occupe effectivement une place privilégiée dans l'analyse des relatives. Cette stratégie apparemment non marquée dans les grammaires en général, prévaudrait dans les grammaires d'enfants au début du processus d'acquisition, indépendamment des particularités de la langue cible. La présence éventuellement incorrecte de pronoms résomptifs ainsi que l'absence de préposition dans les relatives obliques refléteraient l'usage de cette stratégie.<sup>19</sup> Les relatives avec déplacement apparaîtraient subséquemment chez les enfants dont la langue d'acquisition prescrit ce type de construction. Le cas échéant, des données positives présentes dans leur environnement linguistique les inciteraient à revoir leur analyse initiale.

L'analyse précitée postule, comme les précédentes, une différence entre les grammaires du jeune enfant et de l'adulte sauf si, incidemment, la langue d'acquisition permet uniquement la construction de relatives sans déplacement. Cette analyse se distingue cependant des autres en ceci qu'elle n'exclut pas intégralement la

---

<sup>19</sup> Les auteurs jugent que les pronoms résomptifs, les prépositions manquantes et l'usage d'un complémenteur traduisent effectivement l'absence de déplacement dans les relatives des enfants serbo-croates, étant donné que ces phénomènes entrent en corrélation avec l'absence d'effets de sous-jacence

possibilité que les locuteurs novices puissent construire des relatives avec déplacement : aucun manque n'est identifié quant aux outils grammaticaux dont ils disposent. Dans une première phase d'acquisition, les enfants tendraient à analyser les relatives par liage pronominal parce que la GU détermine que cette stratégie est non marquée. Aussi, les auteurs spéculent que les facteurs favorisant l'absence de déplacement chez les adultes tels, par exemple, la charge référentielle de l'élément relativisé ou questionné, pourraient simplement dominer chez les locuteurs en bas âge (note 15, p307). Cette opposition modérée entre les grammaires transitoire et finale pourrait éventuellement s'appliquer au français : la construction des relatives par liage pronominal constituerait l'option préférée des jeunes francophones, mais non leur seule option, puis elle deviendrait auxiliaire chez les adultes plutôt que de disparaître.

#### ***2.4. Hypothèse***

Bon nombre d'études portant sur la TPP imputent aux enfants une compétence grammaticale déficiente afin d'expliquer l'acquisition tardive de diverses formes syntaxiques, entre autres, celle des relatives. Elles présentent donc des hypothèses de discontinuité ou de continuité faible plutôt que de continuité forte. Or, ces études pourraient sous-évaluer la compétence grammaticale du locuteur appreni à cause de leur méthodologie. Le plus souvent elles ne comparent pas rigoureusement les relatives que produisent les enfants francophones en cours d'acquisition et celles que construisent effectivement les adultes. En somme, elles ne vérifient pas d'une

---

(cf. Labelle, 1990).

façon systématique et précise l'existence des lacunes grammaticales qu'elles se proposent d'expliquer chez l'enfant.

Les études récentes qui traitent de l'acquisition des relatives en français se conforment à la tendance méthodologique précitée et permettent d'explorer ses conséquences. Le vaste échantillon de données obtenu par Labelle (1988) a fait l'objet de plusieurs hypothèses différentes, exprimées en terme de discontinuité ou de continuité faible plutôt que de continuité forte. Or, le corpus de Labelle ne permet pas d'identifier clairement les différences entre la syntaxe transitoire des apprentis francophones et la syntaxe caractéristique des locuteurs ayant atteint le stade final d'acquisition. Le groupe contrôle d'adultes inclut un nombre de sujets nettement inférieur au groupe d'enfants, éliminant ainsi la possibilité d'effectuer des analyses statistiques probantes. D'autre part, le mode de sélection des sujets adultes ne garantit pas explicitement une correspondance maximale entre les particularités sociolinguistiques du groupe d'enfants et celles du groupe contrôle.<sup>20</sup> Guasti et Shlonsky (1995) soulignent des points de correspondance entre les tendances observées par Labelle chez les enfants et le langage usuel des adultes francophones, concernant en particulier l'usage des pronoms résomptifs. Néanmoins, leur étude présente le même problème méthodologique que la précédente en ceci qu'elle n'examine pas systématiquement et explicitement les écarts entre la production des relatives chez l'enfant francophone et chez l'adulte. Pérez-Leroux (1995) et Goodluck et Stovanovic (1996) ne présentent pas de nouvelles observations concernant les relatives en français, chez les adultes ou chez les enfants.

---

20 Labelle (1988) ne prétend pas effectuer une comparaison approfondie des énoncés d'enfants et d'adultes. Au contraire, elle spécifie que l'introduction d'un groupe contrôle d'adultes dans son étude lui sert uniquement pour s'assurer que les tests administrés aux enfants n'encouragent pas la construction de structures non standard.

La correspondance entre la grammaire enfantine et la grammaire cible pourrait donc se révéler plus étroite que ne le suggèrent les analyses antérieures. Les données d'adultes rapportées par Labelle (1988) indiquent, au minimum, que les locuteurs francophones produisent parfois des structures relatives déficientes au stade final d'acquisition de la grammaire. Il importe donc de déterminer si ces structures constituent ou non un phénomène fortuit, en considérant leur distribution ainsi que leur forme, outre leur fréquence d'occurrence manifestement limitée. Il se pourrait, en particulier, que : a) les adultes francophones produisent nettement moins de relatives déficientes que les enfants, mais dans des circonstances à la fois prévisibles et correspondantes, par exemple, lorsqu'il leur incombe de produire des relatives obliques et que, par ailleurs, b) les caractéristiques internes de leurs énoncés lacunaires se montrent fortement similaires à celles des structures enfantines. Un parallélisme de ce type entre les niveaux d'acquisition de la relative affaiblirait l'essentiel des analyses antérieures qui postulent un manque unilatéral dans la grammaire enfantine. Assurément, les relatives lacunaires que produisent parfois les adultes ne résultent pas d'une grammaire incomplète, en voie de développement. En retour, les facteurs invoqués pour expliquer les énoncés déficients des adultes devraient logiquement rendre compte des énoncés analogues que les enfants construisent, le cas échéant.

En résumé, le caractère non instantané de l'acquisition du langage fait l'objet de trois grandes catégories d'hypothèses, formulées à partir de la TPP. Elles expliquent distinctement le fait que les enfants traversent des étapes intermédiaires de développement durant lesquelles ils produisent des structures partiellement

lacunaires, quoiqu'ils disposent théoriquement d'un riche savoir linguistique inné. Les hypothèses de discontinuité et de continuité faible postulent des déficiences internes à la grammaire de l'enfant, conséquences de la maturation différée de certains principes de la GU ou de la sélection des paramètres. Les hypothèses de continuité forte imputent à l'enfant une compétence grammaticale maximale ; elles soumettent que des facteurs externes à la grammaire des jeunes locuteurs occasionnent leurs déviations syntaxiques et masquent ainsi leur vrai niveau de compétence. À la base, toutes ces hypothèses s'établissent sur les écarts présumés entre les représentations grammaticales des enfants et celles des locuteurs adultes parlant la même langue. Il paraît donc indispensable de vérifier méthodiquement ces écarts. Pour ce faire, il suffirait de comparer des corpus d'énoncés strictement analogues, produits par des groupes correspondants d'enfants et d'adultes dans des circonstances équivalentes. Ce type de vérification empirique, guère exploitée dans les recherches actuelles, semble susceptible de dévoiler des similitudes importantes entre les performances langagières de l'enfant et de l'adulte. Ces similitudes éventuelles pourraient étayer le concept de continuité forte.

### **Chapitre III : *Description de l'expérience***

Le chapitre précédent souligne le besoin d'identifier les particularités de la syntaxe enfantine en se rapportant méthodiquement à des données d'adultes strictement équivalentes. Les études récentes qui portent sur l'acquisition des relatives en français ne se conforment pas pleinement à cette démarche empirique. Aussi, elles ne démontrent pas rigoureusement que les erreurs associées aux relatives d'enfants francophones se différencient effectivement des erreurs de performance éventuellement produites par les adultes. Des nouvelles données ont donc été obtenues en vue de circonscrire plus méthodiquement les différences entre les relatives produites aux étapes intermédiaires d'acquisition et au stade final. Une épreuve de production a été administrée à des enfants francophones et à un groupe correspondant d'adultes. Les paragraphes suivants décrivent l'échantillon de sujets, l'épreuve de production de relatives, le déroulement de l'expérience et le plan.

### ***3.1. Sujets***

L'échantillon de sujets se compose de 52 locuteurs habitant la région de Montréal, dont la langue maternelle et usuelle est le français. Ces locuteurs se divisent en deux groupes égaux de 26 sujets chacun.<sup>1</sup> Le premier se compose d'enfants, soit 12 filles et 14 garçons, âgés de 4 ans à 7 ans. Tous fréquentent une

---

<sup>1</sup> Le nombre de sujets par groupe a été déterminé en vue des contraintes d'application de certains tests statistiques requis pour l'analyse des données.

école ou une garderie de langue française.<sup>2</sup> Le second groupe se compose d'adultes issus de l'environnement immédiat des enfants participant à l'expérience : il inclut soit le père, soit la mère de chacun des 26 enfants. On peut ainsi supposer une correspondance maximale entre les caractéristiques socio-économiques et linguistiques des deux groupes de sujets. Cet élément de contrôle dans la sélection des sujets s'avère spécialement important compte tenu des variations dialectales de certaines constructions relatives en français.

Cinquante sujets ont dûment complété l'épreuve. Outre cela, une paire de sujets a dû être éliminée. Celle-ci se compose d'un adulte et de son enfant. L'adulte qui accompagnait son enfant durant l'épreuve lui a machinalement soufflé certaines réponses. L'entrevue effectuée avec cet enfant a donc été exclue, ainsi que l'entrevue complétée au préalable avec l'adulte afin de ne pas nuire à l'équivalence sociolinguistique des deux groupes de sujets.

### *3.2. Épreuve expérimentale*

Les enfants et les adultes ont tous complété la même épreuve de production de relatives. Nous avons choisi d'obtenir des données de production plutôt que de compréhension afin d'éviter les difficultés inhérentes à l'analyse des erreurs

---

<sup>2</sup> Seize enfants, ceux âgés de 5 à 7 ans, fréquentent l'école St-Fabien de la commission des écoles catholiques de Montréal. Les dix autres enfants, âgés de 4 à 5 ans, fréquentent la garderie Les Minous de Mamie. Ces deux établissements desservent une population en majorité francophone de niveau socio-économique moyen.

d'interprétation de relatives (voir notamment Crain, McKee et Emiliani 1990). Les épreuves de production permettent d'obtenir des corpus d'énoncés ; ce type de données permet de comparer plus directement la syntaxe des enfants et celle des adultes.

Il a fallu concevoir une épreuve de production de relatives qui convienne concurremment aux enfants les plus jeunes (4 ans) et aux adultes. Pour les enfants, elle devait constituer un exercice accessible et relativement court. Pour les adultes, elle devait garantir l'usage d'une syntaxe spontanée : une tâche dont le caractère linguistique apparaîtrait trop clairement pourrait amener des locuteurs expérimentés à prendre conscience de leur syntaxe et donc à produire des structures artificielles ou inhabituelles.

L'épreuve administrée aux sujets consiste à répondre individuellement à des questions formulées de manière à inciter naturellement la production de structures relatives. L'expérimentatrice énonce d'abord une phrase stimulus et, immédiatement après, elle pose une question en rapport avec cette phrase. Les phrases stimuli font toutes référence à deux enfants imaginaires, impliqués dans deux activités distinctes (exemple (7a)) ; elles ne fournissent aucune information distinctive à propos des personnages évoqués à part leur activité respective. Après avoir énoncé une phrase stimulus donnée, l'expérimentatrice demande au sujet de lui dire quel enfant il ou elle voudrait être (question 7a'). Le sujet ne peut exprimer son choix qu'en produisant un énoncé verbal, plutôt qu'un geste déictique, étant donné l'absence de supports visuels. De plus, il est appelé à construire une structure restrictive et notamment une

relative afin de singulariser l'un des deux enfants présentés dans la phrase stimulus (exemple (7a'')).<sup>3</sup>

- (7) a. Une fille s'amuse avec un chat et une autre fille court après un chien.  
 a'. Toi, quelle fille aimerais-tu être ?<sup>4</sup>  
 a''. La fille qui s'amuse avec un chat

Toutes les phrases stimuli renvoient à des filles lorsqu'elles sont présentées à des sujets féminins (filles ou mères), tandis qu'elles renvoient systématiquement à des garçons lorsque présentées à des sujets masculins (garçons ou pères). Nous avons ainsi procuré des antécédents féminins aux filles et aux mères, soit plus de la moitié des sujets, en vue de pallier le problème noté par Labelle (1990) concernant l'identification des pronoms résomptifs sujet de genre masculin dans les relatives en français. De fait, les relatives sujet (8a,b) se confondent à l'oreille ; or, la première contient le pronom relatif *qui* tandis que la seconde comporte la suite *qu'i*, formée du complémenteur *que* et d'une forme contractée du pronom masculin *il*. Les relatives sujet avec antécédent féminin ne présentent pas ce problème d'interprétation : l'exemple (8c) qui correspond à une relative standard se distingue bien de l'expression (8d) où apparaît une forme réduite du pronom féminin *elle*.

---

<sup>3</sup> Dans d'autres études, les sujets sont appelés à sélectionner entre des paires d'objets ou de personnages présentés sous forme de dessins. L'expérimentateur doit alors créer une situation particulière qui incite le sujet à produire une réponse verbale plutôt que déictique. Par exemple, Labelle (1988) présente des paires d'images à ses sujets, elle leur donne un collant puis elle leur demande sur quel objet ils vont poser ce collant. Elle cache ensuite l'image lorsqu'elle interroge les enfants plus âgés afin qu'ils répondent verbalement, tandis qu'elle laisse les enfants plus jeunes pointer vers cette image et leur demande ensuite "c'est quel X (ballon) celui-là ?". Ce type de démarche peut s'avérer efficace avec des enfants mais, pour des sujets adultes, elle crée une situation de communication peu naturelle. L'épreuve que nous proposons tente de simuler de plus près les circonstances de communication qui provoquent normalement la production d'une relative restrictive, chez les locuteurs de tout âge.

<sup>4</sup> La question posée aux enfants et aux adultes est identique sauf que, pour les derniers, elle se conjugue au passé (par exemple : *quelle fille auriez-vous aimé être ?* ).

- (8) a. Le garçon qui joue avec le chat  
 b. Le garçon qu'**i(l)** joue avec le chat  
 c. La fille qui joue avec le chat  
 d. La fille qu'**a** joue avec le chat

Neuf phrases stimuli ont été présentées à chacun des sujets. Elles se répartissent en nombre égal dans trois catégories suivant le type de relative qu'elles encouragent à produire. Les phrases de catégorie SUJET présentent chacune des paires de personnages qui assument la fonction grammaticale de sujet (exemple (7a)). Suivie de la question *quel garçon/fille aimerais-tu être?*, elles créent un contexte qui encourage naturellement la relativisation d'un sujet (revoir l'exemple (7a')). Dans les phrases de catégorie COD, les personnages ciblés par la question assurent la fonction de complément d'objet direct (exemple (9a)). Ces stimuli fournissent le type d'antécédent requis pour construire une relative complément d'objet direct, facilitant ainsi la production de telles structures (exemple (9a')). De la même façon, les phrases de catégorie COI présentent des personnages qui assument la fonction grammaticale de compléments d'objet indirect (exemple (10a)). Elles créent alors un contexte favorable à la relativisation d'un COI (exemple (10a')).

- (9) a. Une maman embrasse sa fille et une autre maman chatouille sa fille.  
 a'. La fille que la maman chatouille
- (10) a. Un papa téléphone à sa fille et un autre papa donne un dessin à sa fille.  
 a'. La fille à qui le papa téléphone

**Tableau III-1.** Les neuf phrases stimuli

|  |
|--|
| <p><b>Catégorie SUJET</b></p> <p>a. Une fille s'amuse avec un chat et une autre fille court après un chien.</p> <p>b. Une fille joue dans le sable et une autre fille roule à bicyclette.</p> <p>c. Une fille dessine une maison et une autre fille écoute une chanson.</p>      |
| <p><b>Catégorie C.O.D.</b></p> <p>a. Une maman caresse sa fille et une autre maman chatouille sa fille.</p> <p>b. Un papa amène sa fille au parc et un autre papa amène sa fille au cinéma.</p> <p>c. Une maman réveille sa fille et une autre maman couche sa fille.</p>        |
| <p><b>Catégorie C.O.I.</b></p> <p>a. Une maman parle à sa fille et une autre maman joue avec sa fille.</p> <p>b. Un papa téléphone à sa fille et un autre papa donne un dessin à sa fille.</p> <p>c. Un papa magasine avec sa fille et un autre papa magasine pour sa fille.</p> |

Le tableau 1 présente chacune des phrases stimuli. Le nombre de mots dans chaque phrase varie entre 12 et 16. Les trois phrases de catégorie SUJET contiennent respectivement 12, 13 et 15 mots. Dans la catégorie COD, deux phrases contiennent chacune 12 mots et une troisième phrase en inclut 16. La catégorie COI contient deux phrases de 14 mots chacune et une phrase de 16 mots.

Notons, en terminant, que l'épreuve précitée convient aussi bien aux enfants qu'aux adultes. Pour les enfants, elle implique une série de choix intelligibles, susceptibles de retenir leur attention. Pour les adultes, elle crée un contexte de production de relatives où le sujet est amené à réfléchir au contenu de sa réponse, soit la raison de son choix (quel enfant il choisit), plutôt qu'à sa syntaxe. D'ailleurs,

durant les entrevues, les sujets adultes tendaient à expliquer pourquoi il choisissait tel ou tel enfant (jamais leur choix de structure).

### *3.3. Déroulement de l'expérience*

Tous les entretiens avec les sujets ont eu lieu à l'école, dans une salle privée, à l'heure où les parents venaient normalement chercher leur enfant. Les adultes participant à l'expérience complétaient d'abord l'épreuve ; leur enfant la complétait ensuite. Ainsi, tout enfant qui se montrait hésitant à l'idée de compléter seul l'épreuve pouvait choisir de garder sa mère ou son père à ses côtés. Le cas échéant, l'adulte était prié de ne pas "souffler" les réponses à son enfant. Certains enfants ont effectivement préféré compléter l'épreuve en compagnie de leur parent. Dans un seul cas, le parent présent a répondu à la place de son enfant ; tel que mentionné précédemment, les données associées à cette paire de sujets ont été éliminées.

Chaque rencontre débutait par une courte étape préparatoire. L'expérimentatrice informait le sujet qu'elle lui poserait quelques questions auxquelles il aurait à répondre simplement, puis elle lui donnait un exemple. Comme dans la tâche réelle, la question posée en exemple impliquait un choix entre deux personnages présentés au préalable dans une phrase stimulus (énoncés (11a,b)). Cette courte étape préparatoire permettait d'exposer la tâche au sujet et de répondre à ses questions, le cas échéant. De plus, elle permettait de confirmer dès le début la

capacité des jeunes sujets à comprendre ce type de question. Enfin, elle offrait l'occasion de s'entendre sur la forme générale des réponses requises et, notamment, de pallier le problème des réponses elliptiques. Ainsi, par exemple, si le sujet offrait une réponse telle que *les cheveux longs*, l'expérimentatrice ajoutait *donc, toi, t'aimerais être l'enfant ... Continue*. Bien entendu, les réponses qui ne correspondaient pas à des relatives mais qui s'avéraient complètes (par exemple : *l'enfant avec les cheveux longs*) ne suscitaient aucune action corrective. Cette étape terminée, l'expérimentatrice enchaînait sur l'épreuve proprement dite.

- (11) a. Un enfant a les cheveux courts et un autre enfant a les cheveux longs  
 b. Dis-moi quel enfant voudrais-tu être ?

Durant l'épreuve proprement dite, l'expérimentatrice n'hésitait pas à répéter l'une ou l'autre des phrases stimuli, ou la question canonique qui la suivait, chaque fois qu'un sujet en manifestait le besoin. Parfois, durant l'épreuve, un sujet produisait une réponse elliptique ; par exemple, il répondait *téléphone* dans le contexte de l'exemple (10). L'expérimentatrice lui offrait alors l'occasion de répéter sa réponse d'une façon plus complète en lui disant, comme dans l'étape préparatoire, *donc, toi, t'aimerais être \_\_\_?*, ou encore, *alors, t'aimerais être le garçon/la fille \_\_\_?* Le sujet produisaient alors sa réponse définitive.

Les neuf phrases stimuli ont été présentées à l'ensemble des sujets suivant un seul ordre de type aléatoire. L'usage d'un ordre unique de présentation simplifiait la logistique de l'expérimentation. Surtout, cette démarche permettait de comparer

ensuite toutes les réponses produites dans les deux groupes. Le tableau 2 présente les phrases stimuli suivant cet ordre unique de présentation.<sup>5</sup>

**Tableau III-2.** Ordre de présentation des phrases stimuli

| Ordre | Type  | Phrases  |
|-------|-------|--|
| 1     | SUJET | une fille s'amuse avec un chat et une autre fille court après un chien   |
| 2     | COD   | une maman caresse sa fille et une autre maman chatouille sa fille        |
| 3     | COI   | une maman parle à sa fille et une autre maman joue avec sa fille         |
| 4     | SUJET | une fille joue dans le sable et une autre fille roule à bicyclette       |
| 5     | COI   | un papa téléphone à sa fille et un autre papa donne un dessin à sa fille |
| 6     | SUJET | une fille dessine une maison et une autre fille écoute une chanson       |
| 7     | COD   | un papa amène sa fille au parc et un autre papa amène sa fille au cinéma |
| 8     | COI   | un papa magasine avec sa fille et un autre papa magasine pour sa fille   |
| 9     | COD   | une maman réveille sa fille et une autre maman couche sa fille           |

Tous les sujets ont complété l'épreuve en une seule séance d'environ 15 minutes. Leurs réponses ont été enregistrées sur cassette. L'expérimentatrice prenait en outre des notes quant aux caractéristiques saillantes des structures produites .

<sup>5</sup> Le facteur aléatoire dans l'ordre de présentation s'applique à la catégorie des stimuli plutôt qu'aux phrases individuelles. Ainsi, la huitième place revenait à un stimulus de type COI, mais pas nécessairement à la phrase *un papa magasine avec sa fille et un autre papa magasine pour sa fille*. Celle-ci aurait pu également apparaître dans les positions 3 ou 5. Cependant, nous avons choisi d'ordonner les stimuli COI en ordre de difficulté croissant. Ainsi, la phrase précitée apparaît à la suite des deux autres du même type, car elle implique un choix un peu plus nuancé et potentiellement plus difficile.

### ***3.4. Plan de l'expérience***

L'expérience comporte deux variables dépendantes. La première correspond au niveau de développement des sujets tel que défini par leur groupe d'appartenance (groupe d'enfants ou groupe d'adultes) et, dans le cas des enfants, par leur âge respectif (entre 4 et 7 ans). La seconde correspond aux différentes catégories de phrases stimuli (SUJET, COD ou COI). La variable indépendante de l'expérience se mesure en fonction des attributs syntaxiques des réponses offertes par les sujets. Il importe de savoir, précisément, si les sujets produisent a) des structures restrictives, b) des relatives, c) des relatives grammaticales, d) des relatives conformes aux informations présentées dans les phrases stimuli, e) des relatives de type SUJET, COD ou COI.

## **Chapitre IV : *Résultats de l'expérience***

La description des résultats de l'expérience se divise en deux grandes parties. La première expose la méthode utilisée pour analyser les données brutes et notamment pour évaluer les écarts entre la production de relatives chez les enfants francophones et chez les adultes. La deuxième partie décrit les résultats proprement dits de l'expérience. Leur signification théorique fait l'objet du chapitre suivant.

#### ***4.1. Méthode d'analyse***

L'analyse des données repose sur : a) une évaluation numérique des réponses obtenues chez les sujets, b) un ensemble d'examens statistiques portant sur cette évaluation numérique, et c) des observations qualitatives qui complètent et précisent les résultats quantitatifs. Les paragraphes suivants présentent ces trois composantes de l'analyse.

##### ***4.1.1. Attribution de cotes numériques individuelles***

Les 50 sujets ont produit neuf réponses chacun, soit un total de 450 réponses. Toutes ces réponses ont reçu une cote numérique individuelle. L'attribution de ces cotes numériques s'est effectuée en fonction d'une procédure élaborée au préalable, ayant pour base deux objectifs fondamentaux. Le premier

consiste à assurer une évaluation constante des différentes réponses produites par un même sujet ou par des sujets distincts. Le second objectif consiste à pouvoir détecter au moyen d'analyses statistiques si certaines tendances syntaxiques typiquement liées aux enfants francophones s'étendent chez les adultes intégralement ou en partie, le cas échéant.

**Tableau IV-1.** Liste d'attributs présents ou absents dans une réponse

|  |
|--|
| La réponse correspond ou ne correspond pas à :                               |
| a. un énoncé intelligible (plutôt que, par exemple, une suite d'hésitations) |
| b. un énoncé restrictif  |
| c. une structure relative  |
| d. une relative grammaticale   |
| e. une relative conforme aux informations présentées dans le stimulus        |
| f. une relative ayant la même fonction grammaticale que la cible stimulus    |

Une échelle de 8 points forme la base du système d'attribution de cotes. Chaque point dans l'échelle représente une combinaison spécifique d'attributs énumérés dans le tableau 1. Les critères qui déterminent l'absence ou la présence de chaque attribut sont exposés ultérieurement. Les différentes combinaisons d'attributs et les cotes correspondantes apparaissent dans le tableau 2. La cote maximale de 8 s'applique aux réponses qui possèdent tous les attributs énumérés dans le tableau 1. Ainsi, les réponses jugées optimales prennent concurremment la forme : a) d'un énoncé intelligible, b) d'une structure restrictive, c) d'une structure relative, d) d'une relative grammaticale, e) d'une relative conforme aux informations présentées dans la phrase stimulus et f) d'une relative ayant la même fonction grammaticale que l'élément ciblé dans le stimulus. Dans le cas d'un stimulus COI, par exemple, la cote

de 8 s'applique lorsqu'un sujet produit une relative grammaticale et de catégorie COI (exemple (1a)). Si, en réponse au même stimulus, le sujet produit une relative qui n'est pas de catégorie COI (absence de l'attribut f, exemple (1b)), alors il obtient une cote de 7 pour cette réponse, toutes autres choses demeurant égales.

**Tableau IV-2.** Ensemble d'attributs associés aux différentes cotes

| Cote | Ensemble d'attributs  |
|------|---|
| 8    | Structure intelligible, restrictive, relative, grammaticale, conforme aux informations présentées dans la phrase stimulus et ayant la même fonction grammaticale que l'élément ciblé dans le stimulus.                  |
| 7    | Structure intelligible, restrictive, relative, grammaticale, conforme aux informations présentées dans la phrase stimulus, mais <i>n'ayant pas la même fonction grammaticale que l'élément ciblé dans le stimulus.</i>  |
| 6    | Structure intelligible, restrictive, relative, grammaticale, <i>non conforme aux informations présentées dans la phrase stimulus</i> , mais ayant la même fonction grammaticale que l'élément ciblé dans le stimulus.   |
| 5    | Structure intelligible, restrictive, relative, grammaticale, <i>non conforme aux informations présentées dans la phrase stimulus et n'ayant pas la même fonction grammaticale que l'élément ciblé dans le stimulus.</i> |
| 4    | Structure intelligible, restrictive, relative, <i>non grammaticale</i> , ayant la même fonction grammaticale que l'élément ciblé dans le stimulus.  |
| 3    | Structure intelligible, restrictive, relative, <i>non grammaticale et n'ayant pas la même fonction grammaticale que l'élément ciblé dans le stimulus.</i>   |
| 2    | Structure intelligible, restrictive mais <i>pas relative.</i>   |
| 1    | Structure intelligible, <i>non restrictive.</i>   |
| 0    | Structure <i>non intelligible.</i>  |

La cote 6 s'applique aux réponses qui prennent la forme de structures relatives et grammaticales, dont la catégorie correspond à celle du stimulus mais qui, par

ailleurs, ne se conforment pas aux informations présentées dans le stimulus (absence de l'attribut *e*, exemple (1c)). La cote 5 représente les relatives qui ne se conforment pas aux informations présentées dans le stimulus et qui, de plus, n'ont pas la même fonction grammaticale que l'élément ciblé dans ce stimulus (absence des attributs *e* et *f*, exemple (1d)). La cote 4 s'applique aux relatives non grammaticales (absence de l'attribut *d*) mais dont la catégorie correspond néanmoins à celle du stimulus (exemple (1e)). La cote 3 s'associe aux structures relatives à la fois non grammaticales et dont la catégorie diffère de celle du stimulus (absence des attributs *d* et *f*, exemple (1f)). La cote 2 correspond aux structures restrictives qui ne sont pas des relatives (absence de l'attribut *c*, en plus des attributs *d-f*, exemple (1g)).<sup>1</sup> La cote 1 correspond aux structures non restrictives (absence des attributs *b-f*, exemple (1h)). Au bas de l'échelle, la cote 0 représente le cas théorique d'une réponse n'ayant pu être formulée malgré quelques essais ou, encore, d'un énoncé tout à fait incompréhensible (absence de tous les attributs).

(1) **Stimulus:** un papa téléphone à sa fille et un autre papa donne un dessin à sa fille

**Question:** toi, quelle fille aimerais-tu être ?

- a. La fille à qui le papa téléphone
- b. La fille qui a un papa qui lui téléphone
- c. La fille avec qui le papa téléphone
- d. La fille qui téléphone à son papa
- e. La fille à qui le papa téléphone à sa fille
- f. La fille qui se fait téléphoner par son papa
- g. La fille au téléphone avec son papa

---

<sup>1</sup> Ces structures restrictives peuvent prendre des formes tout à fait grammaticales et adaptées au contexte quoiqu'elles ne correspondent pas à des relatives. Elles reçoivent néanmoins une cote assez basse car le but précis de l'évaluation numérique consiste à refléter la production de relatives.

#### h. Un papa téléphone à sa fille

Certaines combinaisons d'attributs logiquement envisageables ne figurent pas dans l'échelle précitée. Sont exclues, premièrement, les combinaisons qui s'avèrent invraisemblables du point de vue linguistique. On ne peut concevoir, par exemple, qu'un énoncé soit simultanément qualifié de *grammatical* et de non intelligible. Les combinaisons d'attributs qui ne sont pas directement pertinentes à la présente recherche sont également éliminées. En effet, nul besoin de particulariser des sous-groupes de structures non restrictives ou, encore, de structures restrictives qui ne sont pas des relatives ; seule la proportion globale de ces deux catégories de réponses importe dans le cadre de notre recherche qui porte plus étroitement sur la capacité de produire des relatives.

L'absence ou la présence de chaque attribut dans une structure donnée se déduit à partir d'une série de critères spécifiques et d'exemples types. Une réponse se classe comme relative (attribut *c*, tableau 1) indépendamment de son statut *grammatical* ; il lui suffit de contenir un syntagme *wh* (exemple (2a et a')) ou la forme *qui* (exemple (2b et b')) ou, encore, le complémenteur *que* (exemple (2c et c')), puis une variable quelle qu'en soit la forme.

- (2) a. La fille à qui le papa téléphone  
 a'. \* La fille de qui le papa téléphone  
 b. La fille qui a un papa qui lui téléphone  
 b'. \* La fille qui se fait téléphoner  
 c. La fille que son père appelle

c'. \* La fille que son père appelle la fille

Une relative est jugée non grammaticale (absence de l'attribut d) dans chacun des cas suivants : elle n'a pas d'antécédent (exemple (3a)) ; son antécédent se lie concurremment aux positions sujet et objet (exemple (3b)) ; elle contrevient aux contraintes de sous-catégorisation de son verbe principal (par exemple, la relative (3c) introduit un COD alors que son verbe requiert un COI) ; elle se construit à partir de la forme passive ou causative avec un verbe qui proscrit l'usage de ces formes ((exemple (3d)) ; elle implique un choix erroné de syntagme *wh* ((exemple (3e)) ; elle contient un syntagme résomptif (exemple (3f)). Les formes résomptives de type pronominal, quant à elles, ne suffisent pas à rendre une relative agrammaticale ((exemple (3g)). Nous jugeons que ces formes appartiennent au français usuel quoique non standard, conformément aux remarques de Guasti et Shlonsky (1995) et de plusieurs autres.<sup>2</sup> L'occurrence des pronoms résomptifs fait néanmoins l'objet d'observations qualitatives systématiques dans la présentation des résultats étant donné leur statut théorique dans les études antérieures, notamment celles de Labelle (1988, 1990, 1995).

- (3) a. \* Que le papa appelle  
 b. \* La fille qui téléphone à la fille  
 c. \* La fille que son papa téléphone  
 d. \* La fille qui se fait téléphoner par son papa  
 e. \* La fille duquel le papa téléphone

---

<sup>2</sup> Labelle (1990) admet que les relatives avec pronoms résomptifs sont attestées dans plusieurs dialectes du français, notamment en français canadien, bien qu'elles ne soient pas jugées grammaticales en français standard. Aussi, Tellier (1991) propose-t-elle une analyse formelle qui rend compte de cette stratégie de relativisation en français adulte.

f. \* La fille que le papa téléphone à sa fille

g. La fille que le papa lui téléphone

Précisons que plusieurs cas de syntagmes résomptifs produits par les enfants sont ambigus. Il s'agit d'énoncés du type *le garçon que son papa fait une commission pour son enfant*. Ce type de structure ne contient pas nécessairement un NP résomptif. Il pourrait vraisemblablement s'agir d'une relative complément de nom impliquant un pronom résomptif (possessif), en somme, d'une structure bien formée mais non standard (Christine Tellier, communication personnelle). Le cas échéant, elle mériterait une cote optimale. Il nous a paru préférable de juger ces réponses d'enfants comme étant non grammaticales, impliquant un NP résomptif (*pour son enfant*), par crainte de sous-estimer l'écart statistique entre les groupes d'enfants et d'adultes et, conséquemment, de corroborer injustement notre hypothèse.

Une relative dite non conforme aux informations présentées dans le stimulus (absence de l'attribut e) se distingue en ceci qu'elle contredit l'essentiel des informations énoncées par l'expérimentatrice. Typiquement, l'antécédent de ce type de relative ne correspond pas au personnage ciblé par la question ((exemple (4a)) ou, encore, il n'assume pas la fonction qui lui est attribuée dans la phrase stimulus ((exemple (4b)). On inscrit aussi dans cette catégorie les relatives où apparaît un syntagme *wh* dont le sens dédit la situation évoquée dans le stimulus ((exemple (4c)). Chacune de ces structures peut éventuellement sembler adéquate à condition de l'abstraire du contexte de production. Évidemment, les réponses analogues à l'exemple (5) sont exclues de cette catégorie : celles-ci cadrent clairement avec les

informations présentées dans le stimulus quoiqu'elles ne les renvoient pas intégralement (Cf. l'exemple (4b)).

(4) Un papa téléphone à son garçon et un autre papa donne un dessin à son garçon ;

Toi, quel garçon aimerais-tu être ?

a. Le papa qui téléphone à son garçon

b. Le garçon qui téléphone avec son papa

c. Le garçon pour qui le papa téléphone

(5) Le garçon qui parle au téléphone avec son papa

La fonction grammaticale d'une relative et, dès lors, sa correspondance avec la fonction grammaticale de la cible (attribut f), se détermine en fonction surtout de l'élément apparaissant en position COMP. La présence du pronom relatif sujet *qui* indique que la relative est de type SUJET indépendamment de ses autres attributs (voir les exemples (3b,d) et (5), entre autres). L'emploi du complémenteur *que* marque la présence d'une relative COD (exemples (2c) et (3a)) sauf si cette relative contient aussi un constituant résomptif de type prépositionnel ((exemple (3f,g)) ; le cas échéant, la structure se classe comme une relative de type oblique. Les syntagmes *wh* signalent également la présence d'une relative oblique ((exemple (2a,a'), entre autres).

Notre système d'attribution de cotes numériques individuelles demeure forcément imparfait. Il répond néanmoins à ses deux objectifs fondamentaux. Il permet une évaluation constante des différentes réponses produites par un même sujet et par des sujets distincts. En effet, trois évaluateurs ont isolément coté les

réponses obtenues dans une étude pilote en utilisant ce système et ont obtenu une concordance inter-correcteur assez élevée (96%).<sup>3</sup> Aussi, ce mode d'évaluation numérique permet de vérifier au moyen d'analyses statistiques si certaines tendances généralement liées aux enfants francophones se présentent en parallèle chez les adultes, complètement ou partiellement. L'ensemble des cotes attribuées aux sujets figure dans l'appendice A.

#### ***4.1.2. Analyses statistiques***

Plusieurs analyses statistiques ont été effectuées afin de comparer les réponses des enfants et celles des adultes. Une analyse de la variance multivariée (MANOVA) compare *globalement* la capacité de produire des relatives dans les deux groupes : elle tient compte de l'ensemble des réponses offertes pour toutes les catégories de stimuli (SUJET, COD et COI) ainsi que la totalité des mesures répétées (trois mesures répétées par catégorie de stimuli). Une analyse de facteur permet de jauger, par ailleurs, les effets respectifs des différentes variables (i.e.: groupe, type de stimuli, mesures répétées) et les interactions possibles entre elles. Une analyse de la variance classique (ANOVA) évalue les écarts entre les deux groupes pour un stimulus donné. Un test de régression linéaire et de corrélation compare les adultes et les enfants quant à l'ordre de difficulté des différents stimuli. Des tests paramétrique (test-t) et non paramétriques (test de Mann-Whitney U et de Kolmogorov-Smirnov, entre autres) oppose la variance intra-sujet du groupe d'enfants et celle du groupe d'adultes.

---

<sup>3</sup> Je tiens à remercier Lyne DaSylva et Margarita Alonso Ramos d'avoir généreusement consenti à effectuer cette tâche et de l'avoir complétée avec autant de minutie.

Des analyses statistiques complémentaires renseignent sur certains aspects pertinents des données autres que le rapport entre les deux groupes. Un test de régression linéaire et de corrélation détermine si les cotes obtenues par les enfants varient en fonction de leur âge individuel. Un test analogue permet de vérifier si les adultes obtiennent de cotes qui varient parallèlement à celles de leur enfant respectif. Une analyse de la variance (ANOVA) permet d'évaluer l'effet d'ordre de présentation des stimuli.

#### ***4.1.2. Observations qualitatives***

Des observations qualitatives complètent et précisent les informations quantitatives. Entre autres, elles soulignent chez les enfants et chez les adultes, des tendances à produire certains sous-types de relatives grammaticales ou, encore, certaines formes particulières de relatives non grammaticales. Elles signalent aussi l'emploi de structures appartenant à différents registres de français, notamment l'usage de relatives contenant un pronom résomptif.

#### ***4.2. Résultats de l'expérience***

La section suivante décrit les résultats de l'expérience. Elle se divise en cinq parties. La première présente les différences et les similitudes *générales* entre les

deux groupes quant à la production de relatives. La deuxième partie précise ces tendances générales en traitant séparément les réponses associées aux stimuli SUJET, COD et COI. La troisième partie compare les enfants et les adultes du point de vue des tendances intra-sujet plutôt que des résultats cumulés de groupe. La quatrième partie porte sur les propriétés des relatives déficientes des enfants et de celles des adultes. Enfin, la cinquième partie présente les résultats complémentaires, soit ceux qui ne concernent pas directement le rapport entre les deux groupes.

Notons d'emblée que l'âge spécifique des enfants n'entre pas en corrélation avec les cotes qu'ils obtiennent individuellement et, ce, pour chacune des questions posées (test de régression linéaire et de corrélation :  $-0,070 < \text{Pearson } r < 0,185$  ;  $p > 0,05$  pour chacun des stimuli). À titre d'exemple, l'enfant le plus jeune (3 ans, 11 mois) obtient une cote moyenne de 6,4 tandis que l'aîné du groupe (6 ans, 9 mois) obtient une cote moyenne de 5,9. Ainsi, les paragraphes suivants décrivent les tendances enfantines sans faire référence à des groupes d'âge séparés.

L'ensemble des résultats obtenus indiquent que la production des relatives chez les enfants francophones se distingue *globalement* de celle des adultes. Essentiellement, les deux groupes produisent des relatives lacunaires en nombre différent. Par contre, des similitudes absolues et partielles apparaissent entre les deux groupes lorsque l'on considère expressément les différentes variables de l'expérience. Sommairement, les enfants et les adultes produisent des relatives non optimales : a) dans des contextes analogues et b) avec des caractéristiques internes semblables.

### 4.2.1. Différences et similitudes générales entre les groupes

Les résultats statistiques établissent : a) qu'une différence existe entre les deux groupes quant à la production de relatives, mais que cette différence s'estompe dans le contexte des stimuli SUJET et b) que, par ailleurs, les deux groupes se ressemblent en ceci que le niveau de leurs réponses varie selon le type d'élément à relativiser.

**Tableau IV-3.** Cotes moyennes d'enfants et d'adultes pour chaque type de stimuli

|         | Catégorie de stimuli |      |      |        |
|---------|----------------------|------|------|--------|
|         | SUJET                | COD  | COI  | Toutes |
| Enfants | 6.76                 | 5.40 | 5.20 | 5.79   |
| Adultes | 7.39                 | 6.92 | 6.73 | 7.01   |

Le résultat global de l'analyse de la variance multivariée démontre en effet que le groupe d'enfants obtient, dans l'ensemble, des cotes moins élevées que le groupe d'adultes ( $F(9, 40) = 2.319$  ;  $p < 0,05$ ). Cette différence générale entre les deux groupes apparaît dans la dernière colonne du tableau 3. L'analyse de facteur signale parallèlement que le groupe d'appartenance des sujets détermine une part significative de la variation entre les réponses ( $F(1, 48) = 11.44$  ;  $p < 0,01$ ). En revanche, cette même analyse révèle une interaction entre l'effet de la variable *groupe* et l'effet de la variable *type de stimulus* ( $F = 3.45$  ;  $p < 0,05$ ). En d'autres termes,

les écarts entre les réponses d'enfants et celles des adultes changent selon le type de stimuli présenté. Le tableau 3 indique, en effet, que les enfants et les adultes obtiennent des moyennes plus ressemblantes pour les stimuli SUJET que pour les stimuli COD et COI. Les résultats d'analyses plus ponctuelles (ANOVAs simples), exposés ultérieurement, confirment que la différence observée entre les deux groupes touche strictement les réponses aux stimuli COD et COI, pas les réponses aux stimuli de type SUJET.

L'analyse de facteur établit que, pour l'ensemble des locuteurs interrogés, les trois catégories de stimuli ne présentent pas le même degré de difficulté ( $F = 17,84$  ;  $p < 0,01$ ).<sup>4</sup> Plus encore, le test de régression linéaire et de corrélation montre que l'ordre de difficulté de chacun des stimuli demeure essentiellement le même chez les enfants et chez les adultes (Pearson  $r = 0,786$  ; corrélation significative à  $p < 0,05$ ). Autrement dit, les stimuli qui suscitent le moins de réponses déficientes chez les enfants sont typiquement ceux qui entraînent peu de réponses déficientes chez les adultes. Inversement, les stimuli qui engendrent le plus de difficultés chez les enfants correspondent à ceux qui, proportionnellement, entraînent le plus d'énoncés non optimaux chez les adultes. De fait, les résultats présentés subséquemment montrent que les deux groupes répondent aisément lorsqu'il leur faut relativiser un SUJET, tandis qu'ils produisent un éventail plus important de structures non optimales en réponse, notamment, aux stimuli COI.

---

<sup>4</sup> Bien que fortement significatif, ce résultat ne démontre pas isolément un parallélisme entre les deux groupes. L'interaction précitée entre les variables *groupe* et *types de stimuli* implique, par ailleurs, que les deux groupes sont affectés à différents degrés par la catégorie des stimuli.

#### 4.2.2. Réponses aux stimuli SUJET

Les stimuli qui encouragent la production de relatives SUJET engendrent des réponses totalement équivalentes chez les enfants et chez les adultes, tant au niveau quantitatif que qualitatif. Les résultats de l'ANOVA (tableau 4) démontrent, premièrement, que les deux groupes obtiennent des cotes statistiquement similaires pour chacun des stimuli SUJET ( $p > 0,05$  pour chacun de ces stimuli). On constate, deuxièmement, que les deux groupes produisent un éventail identique de réponses optimales et non optimales. Ainsi, comme les adultes, les enfants produisent principalement des relatives SUJET à la fois grammaticales et standard lorsqu'on leur demande de relativiser un sujet. Sur 25 enfants, deux seulement ne produisent pas de structures optimales dans ce contexte. De fait, les exemples (10a-d) sont représentatifs de la vaste majorité des réponses produites par les deux groupes pour chacun des stimuli concernés.

**Tableau IV-4.** Cotes moyennes d'enfants et d'adultes pour chacun des stimuli SUJET

|          | Stimulus SUJET #1 | Stimulus SUJET #2 | Stimulus SUJET #3 |
|----------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Enfants  | 6,48              | 6,96              | 6,84              |
| Adultes  | 6,72              | 7,72              | 7,72              |
| F (1,48) | 0,106             | 2,088             | 2,861             |

- (10) a. Celle qui dessine une maison (enfant, 5; 10)  
 b. Celle qui roule à bicyclette (adulte)

- c. J'aimerais être le garçon qui court après le chien (enfant, 4; 8)
- d. J'aimerais être la fille qui court après un chien (adulte)

Outre cela, chaque groupe produit trois types de structures non optimales. Les enfants comme les adultes construisent quelques relatives sujet sans antécédents (exemples (11a,b)), quelques énoncés non restrictifs (12a,b) et quelques structures non relatives quoique restrictives et grammaticales (exemples (13a,b)).

- (11) a. Qui écoute une chanson (enfant, 6; 9)
- b. Qui s'amuse avec le chat (adulte)

- (12) a. Roule à bicyclette (6,1)
- b. Le garçon roule à bicyclette (adulte)

- (13) a. Celle-là avec le chat (enfant, 6; 1)
- b. J'aimerais mieux être la fille avec le chat (adulte)

Enfin, les deux groupes se ressemblent quant à la proportion de réponses produites dans chacune des catégories précitées. Le tableau 5 expose ce parallélisme en spécifiant le nombre d'énoncés apparaissant dans chacune de ces catégories, chez les enfants et chez les adultes. On constate, en effet, que les deux groupes produisent avant tout des relatives optimales, puis une proportion nettement réduite de relatives sans antécédent, de structures restrictives et de structures non restrictives.

Notons, en terminant, que plusieurs catégories de structures déficientes mentionnées dans les études antérieures (voir le chapitre 2) n'apparaissent pas parmi

les réponses obtenues dans le cadre des stimuli SUJET. En particulier, les pronoms résomptifs et les SNs résomptifs sont totalement absents de ce premier ensemble de réponses, chez les enfants comme chez les adultes.<sup>5</sup>

**Tableau IV-5.** Répartition des réponses aux stimuli SUJET chez les enfants et chez les adultes

|         | Relatives optimales | Relatives sans antécédent | Structures restrictives | Structures non restrictives |
|---------|---------------------|---------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Enfants | 58 / 75             | 8 / 75                    | 3 / 75                  | 6 / 75                      |
| Adultes | 67 / 75             | 3 / 75                    | 1 / 75                  | 4 / 75                      |

#### 4.2.3. Réponses aux stimuli COD

Un profil distinct se dessine pour les réponses aux stimuli COD. Ni les enfants, ni les adultes ne produisent systématiquement des relatives COD en réponse aux stimuli qui appellent pourtant ce type de construction. Par ailleurs, certaines formes lacunaires attestées dans les études antérieures apparaissent parmi les relatives COD et les relatives SUJET que les enfants produisent dans ce contexte.

Comme l'indique le tableau 6, les adultes obtiennent des cotes généralement plus élevées que les enfants lorsqu'ils répondent à des questions ciblant un COD. Le tableau 6 présente la moyenne obtenue par les enfants et par les adultes pour chaque stimulus COD, avec les résultats d'une ANOVA. Les résultats significatifs à  $p < 0,05$  sont identifiés par un seul astérisque tandis que ceux qui portent deux

<sup>5</sup> Les observations concernant l'usage de pronoms résomptifs dans les relatives SUJET reposent sur les relatives produites avec antécédents féminins, tel que spécifié dans le chapitre précédent.

astérisques sont significatifs à  $p < 0,01$ . Une différence significative apparaît effectivement en faveur des adultes pour chacun des stimuli concernés. Or, les adultes comme les enfants ne forment pas ponctuellement des relatives COD dans le cadre des stimuli qui favorisent pourtant ce type de construction. En effet, le tableau 7 révèle que 11 adultes sur 25 ne produisent jamais de relatives COD dans ce contexte et neuf adultes additionnels ne produisent qu'une seule relative COD sur une possibilité théorique de trois. Parallèlement, 14 enfants sur 25 ne produisent aucune relative COD alors que 7 autres enfants n'en produisent qu'une seule. En somme, les adultes obtiennent des cotes plus élevées que les enfants en dépit de leur production sporadique de relatives COD.

**Tableau IV-6.** Cotes moyennes des groupes d'enfants et d'adultes pour chacun des stimuli COD

|                 | Stimulus COD #1 | Stimulus COD #2 | Stimulus COD #3 |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Enfants</b>  | 4,96            | 6,20            | 5,04            |
| <b>Adultes</b>  | 6,40            | 7,44            | 6,92            |
| <b>F (1,48)</b> | *6,59           | **8,23          | **11,60         |

**Tableau IV-7.** Production individuelle de relatives COD chez les enfants et les adultes

| Nombre de locuteurs ayant produit | Enfants   | Adultes   |
|-----------------------------------|-----------|-----------|
| zéro relative COD                 | 14        | 11        |
| une seule relative COD            | 7         | 9         |
| deux ou trois relatives COD       | 4         | 5         |
|                                   | <b>25</b> | <b>25</b> |

En fait, autant que les enfants, les adultes tendent à éviter la production de relatives COD en produisant, à la place, des relatives SUJET. Dans chacun des groupes, les trois quarts des réponses obtenues pour les stimuli COD prennent la forme de relatives SUJET. Aussi, dans ces contextes qui fournissent un antécédent de type COD, les adultes parviennent plus régulièrement que les enfants à produire une relative SUJET adéquate. Leur stratégie implique principalement l'emploi du passif ou du causatif (exemples (14a-c)). Les formes grammaticales qu'ils produisent ainsi n'obtiennent pas une cote optimale (cote 8), puisqu'elles ne correspondent pas à une relative COD, mais elles méritent néanmoins une cote élevée (cote 7). Ce type de réponse étant prédominant chez les adultes, il contribue essentiellement à leur moyenne plus élevée.

(14) a. Le garçon qui se fait chatouiller (adulte)

Stimulus : *une maman caresse son garçon et une autre maman chatouille son garçon*

b. J'aimerais être la fille qui est amenée au parc (adulte)

Stimulus : *un papa amène sa fille au parc et un autre papa amène sa fille au cinéma*

c. J'aimerais être le garçon qui est réveillé par sa mère (adulte)

Stimulus : *une maman réveille son garçon et une autre maman couche son garçon*

Une majorité d'enfants (68%) parvient également à produire des relatives SUJET bien formées à partir de cibles COD (exemples (15a-c)). Cependant, cette même proportion d'enfants construit parallèlement des structures problématiques en regard des informations présentées dans les stimuli, puis des formes simplement agrammaticales. Ils obtiennent conséquemment un plus grand nombre de cotes faibles que les adultes (cotes 5 et 3). L'erreur la plus commune chez les jeunes locuteurs apparaît dans les exemples (16a-c). Ici, l'élément relativisé apparaît comme

sujet du verbe alors que, dans le stimulus, il constitue le complément d'objet de ce même verbe (dans l'exemple (16c), l'élément relativisé se lie à la fois aux positions sujet et objet). Le groupe d'adultes ne produit qu'une seule relative SUJET de ce type en réponse aux stimuli COD (exemple (17)).<sup>6</sup>

- (15) a. La fille qui se fait caresser (enfant, 5;10)  
 b. La fille qui va au cinéma avec son papa (enfant, 5;11)  
 c. Le garçon qui se fait réveiller par sa mère (enfant, 5;10)

- (16) a. La fille qui caresse (enfant, 6;6)  
 b. La fille qui chatouille la maman (enfant, 4;6)  
 c. La fille qui... qui... celle qui chatouille la fille (enfant, 6;5)

Stimulus : *une maman caresse sa fille et une autre maman chatouille sa fille..*

- (17) J'aimerais être la fille... euh... qui chatouille (adulte)

D'autres types d'erreurs apparaissent exclusivement chez les enfants, quoique d'une façon plus sporadique. Dans les énoncés (18a-c), l'élément relativisé comme sujet ne correspond pas à la cible de la question (i.e.: *quel garçon / quelle fille aimerais-tu être?*). Seulement trois enfants produisent une structure de ce type en réponse aux stimuli COD mais, dans les mêmes contextes, les adultes n'en produisent aucune. Notons que l'exemple (18c) contient en plus un pronom résomptif. Quant aux énoncés (19a,b), ils contiennent respectivement un verbe qui exclut l'usage du causatif et un choix de préposition non approprié.

---

<sup>6</sup> Notons que dans les exemples (16) et (17), les locuteurs intègrent simplement la forme verbale présentée dans le stimulus sans lui apporter de modifications.

- (18) a. La fille qui couche la maman - euh - la maman qui couche la fille (enfant, 5;8)  
 b. La maman qui chatouille son garçon (enfant, 4;8)  
 c. La madame qu'a chatouille sa fille (enfant, 3;11)
- (19) a. Le garçon qui se fait aller au cinéma (enfant, 5;10)  
 b. Le garçon au papa qui m'amène au cinéma (enfant, 5;8)

Rappelons qu'aucun des enfants interrogés ne produit les erreurs précitées en réponse aux stimuli SUJET. La production de ces relatives lacunaires de type sujet se lie donc directement au fait que le contexte fournit une cible COD : au contraire des adultes, les enfants n'arrivent pas toujours à relativiser comme sujet un antécédent présenté sous forme de COD. Le tableau 8 permet d'observer clairement cette inégalité marquée entre les deux groupes. Il spécifie le nombre de relatives SUJET produites dans le contexte des stimuli COD sous forme grammaticale, agrammaticale et non conforme aux informations présentées. De fait, le nombre absolu de relatives SUJET est pratiquement identique dans les deux groupes tandis que les tentatives échouées de relativisation SUJET se limitent presque exclusivement aux réponses d'enfants.

**Tableau IV-8.** Répartition des relatives SUJET produites en réponses aux stimuli COD

|                | Relatives SUJET<br>grammaticales | Relatives SUJET<br>non conformes<br>aux informations | Relatives SUJET<br>agrammaticales | Total   |
|----------------|----------------------------------|--|-----------------------------------|---------|
| <b>Enfants</b> | 29                               | 9  | 12                                | 50 / 75 |
| <b>Adultes</b> | 48                               | 1  | 0                                 | 49 / 75 |

Les stimuli COD engendrent dans chaque groupe un ensemble proportionnellement restreint de relatives COD : au total, seulement 21% des réponses d'enfants et 28% de celles des adultes prennent la forme de relatives COD en réponse aux stimuli qui facilitent pourtant ce type de construction. Dans cet ensemble limité de relatives COD, des différences apparaissent entre les groupes. Celles-ci demeurent toutefois éventuelles étant donné que la moitié des enfants et presque autant d'adultes ne produisent aucune relative COD quelle qu'en soit la nature (revoir le tableau 7). Le tableau 9 présente l'éventail des relatives COD produit dans chaque groupe en réponse aux stimuli COD. Il révèle, en premier lieu, que les relatives COD produites par le sous-ensemble d'adultes sont presque toujours standard (20 sur 21) tandis que celles du groupe d'enfants le sont nettement moins souvent (4 sur 16). Les exemples (20a,b) sont des relatives standard produites dans chacun des groupes. Inversement, les relatives COD d'enfants se présentent sous une forme généralement non standard, c'est-à-dire avec un pronom résomptif (exemples (21a,b)), alors qu'une seule structure de ce type se présente parmi les relatives COD d'adultes (exemple (21c)).

**Tableau IV-9.** Répartition des relatives COD produites en réponses aux stimuli COD

|                | Relatives COD<br>standard | Relatives COD<br>non standard | Relatives COD<br>agrammaticales | Total   |
|----------------|---------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------|
| <b>Enfants</b> | 4                         | 7                             | 5                               | 16 / 75 |
| <b>Adultes</b> | 20                        | 1                             | 0                               | 21 / 75 |

(20) a. La fille que la maman couche (adulte)

- b. Le garçon que sa maman chatouille (enfant, 6;1)
- (21)
- a. Le garçon que son père l'amène au cinéma (enfant, 5;9)
  - b. Un garçon que son papa l'amène au parc (enfant, 6;1)
  - c. La fille que son père l'amène au parc (adulte)

On constate, ensuite, que le groupe d'enfants est seul à produire des relatives COD agrammaticales. Notons qu'il ne produit que cinq formes agrammaticales sur un total de seize relatives COD. Du reste, seulement trois relatives COD d'enfants incluent un NP résomptif (énoncés (22a-c)). Néanmoins, le groupe d'adultes ne produit aucun NP résomptif dans le cadre des stimuli COD. Les énoncés (22d,e) constituent les deux autres instances d'agrammaticalité parmi les relatives COD d'enfants.

- (22)
- a. Le garçon que sa maman réveille son garçon (enfant, 6;4)
  - b. Le garçon que sa maman couche son garçon (enfant, 6;1)
  - c. La fille que la maman couche la fille (enfant, 5;6)
  - d. Que sa mère réveille sa fille (enfant, 6;6)
  - e. Le garçon qu'sa maman qui couche (enfant, 6,9)

#### ***4.2.4. Réponses aux stimuli COI***

Un parallélisme particulier se manifeste entre les enfants et les adultes dans le cadre des réponses aux stimuli COI. Dans ce contexte, les deux groupes de locuteurs

produisent un ensemble de relatives déficientes de variété ressemblante bien que de proportion différente.

Les stimuli COI, comme les stimuli COD, engendrent des cotes généralement plus élevées chez les adultes que chez les enfants. Le tableau 10 présente la cote moyenne obtenue par les enfants et par les adultes pour chaque stimulus COI, avec les résultats d'une ANOVA. Une différence significative apparaît à nouveau en faveur des adultes pour chacun des stimuli. Ici, cependant, la différence entre les groupes prend une forme plus strictement quantitative.

**Tableau IV-10.** Cotes moyennes d'enfants et d'adultes pour chacun des stimuli COI

|                 | <b>Stimulus COI #1</b> | <b>Stimulus COI #2</b> | <b>Stimulus COI #3</b> |
|-----------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| <b>Enfants</b>  | 5,80                   | 5,24                   | 4,56                   |
| <b>Adultes</b>  | 6,96                   | 6,52                   | 6,72                   |
| <b>F (1,48)</b> | *4,72                  | *5,97                  | **13,64                |

Chaque groupe produit une proportion appréciable de relatives SUJET. Spécifiquement, les relatives SUJET représentent 65% des énoncés produits par les enfants dans ce contexte, et 53% de ceux produits par les adultes. Le tableau 11 indique que le groupe d'adultes réussit ce type de réponse proportionnellement plus souvent que le groupe d'enfants : au total, 87 % des relatives SUJET d'adultes sont grammaticales tandis que 61% de celles des enfants sont bien formées. Néanmoins, la majorité des enfants et des adultes, soit 72% et 76% respectivement, réussit au

moins une tentative de relativisation SUJET lorsque les stimuli présentent un antécédent de type COI (exemples 23a-d).

**Tableau IV-11.** Répartition des relatives SUJET produites en réponses aux stimuli COI

|         | Relatives SUJET<br>grammaticales | Relatives SUJET<br>non conformes | Relatives SUJET<br>agrammaticales | Total |
|---------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-------|
| Enfants | 30                               | 13                               | 6                                 | 49    |
| Adultes | 35                               | 1                                | 4                                 | 40    |

- (23) a. La fille qui magasine avec son papa (enfant, 4;6)  
 b. J' préfère être la fille qui a un papa qui magasine pour elle (adulte)

Stimulus : *un papa magasine avec sa fille et un autre papa magasine pour sa fille*

- c. Le garçon qui reçoit un dessin (enfant, 5;7)  
 d. La fille qui reçoit le coup de téléphone (adulte)

Stimulus : *un papa téléphone à sa fille et un autre papa donne un dessin à sa fille*

Chaque groupe produit des relatives SUJET inadéquates. Dans les exemples (24a,b), les éléments relativisés par l'adulte et par l'enfant apparaissent erronément comme sujet du verbe *parle* alors que, dans le stimulus, ils se présentent comme l'objet de ce verbe. Dans les exemples (25a,b), les verbes sélectionnés par l'enfant et par l'adulte excluent la possibilité de construire une relative SUJET au moyen du causatif. Ces structures inadéquates correspondent à celles observées dans le contexte des stimuli COD, notamment chez les enfants et chez un seul locuteur adulte. Dans le contexte des stimuli COI, 5 adultes sur 25 produisent des relatives

SUJET lacunaires. Globalement, 39% des tentatives de relativisation SUJET échouent chez les enfants, tandis que 13% des essais sont ratés chez les adultes.

(24) a. Le garçon qui parle (enfant, 6;4)

b. La fille qui parle (adulte)

Stimulus : *une maman parle à sa fille et une autre maman joue avec sa fille*

(25) a. Le garçon qui se fait magasiner par son père (enfant, 5;10)

b. La fille qui se fait téléphoner par son papa (adulte)

Stimulus : *un papa magasine avec sa fille et un autre papa magasine pour sa fille*

**Tableau IV-12.** Production individuelle de relatives COI chez les enfants et les adultes

| Nombre de locuteurs ayant produit : | Enfants | Adultes |
|-------------------------------------|---------|---------|
| zéro relative COI                   | 13      | 6       |
| une seule relative COI              | 9       | 10      |
| deux ou trois relatives COI         | 3       | 9       |
|                                     | 25      | 25      |

Chaque groupe produit un ensemble de relatives COI. Ces formes représentent 45% du total des réponses obtenues dans ce contexte chez les adultes, et 21 % de celles obtenues chez les enfants. Notons que plusieurs locuteurs, adultes et enfants, ne produisent jamais ce type de relatives quoique le contexte leur procure un antécédent adapté à ce type de structure. Le tableau 12 montre la production

individuelle de relatives COI dans chaque groupe. On constate que la moitié des enfants et un quart des adultes ne produisent aucune relative COI, grammaticale ou agrammaticale. Environ un tiers des locuteurs dans chaque groupe ne produit qu'une seule relative de ce type sur une possibilité théorique de trois.

Chaque groupe produit des relatives COI qui sont jugées grammaticales. Certes, le groupe d'adultes est seul à produire des relatives COI à la fois grammaticales et standard (exemples (26a,b)) : il produit 23 structures de ce type sur un total de 34 relatives COI (68%). Ce contraste se révèle toutefois inconstant. En effet, 12 adultes sur 25, soit 48 % des membres de ce groupe, ne produisent aucune relative COI standard. Parmi les adultes qui produisent ce type de structure, plusieurs emploient l'opérateur *dont*, caractéristique d'un registre de français assez formel (exemple (26b)). En contraste, l'usage des pronoms résomptifs prévaut dans les relatives COI d'enfants, donnant lieu à des formes grammaticales mais non standard (exemples (27a,b)) ; quatre formes grammaticales mais non standard se présentent néanmoins parmi les relatives COI d'adulte (exemples (27c,d)).

- (26) a. Celle avec qui il magasine (adulte)  
 b. Je préfère la fille dont le père magasine pour elle (adulte)
- (27) a. Le garçon que son papa achète des choses pour lui (enfant, 5;9)  
 b. Le garçon que son papa magasine pour lui (enfant, 6;5)  
 c. J'voudrais être la fille que son papa lui donne un dessin (adulte)  
 d. J'aimerais être la fille que le papa magasine avec (adulte)

Enfin, chaque groupe produit des relatives COI qui ne sont pas grammaticales. Les exemples (28a-d) et (29a,b) contiennent des SNs résomptifs. Quant aux exemples (30a,b), ils se caractérisent par l'absence de préposition normalement requise pour introduire un complément oblique. Ici encore, les groupes se différencient par le nombre de ces énoncés lacunaires plutôt que par leur présence ou leur absence : les relatives COI d'adultes prennent des formes inadéquates dans 24 % des cas, tandis que celles des enfants sont mal formées 65 % des fois.

- (28) a. Le garçon que son papa fait une commission pour son enfant (enfant, 5;8)  
 b. Le garçon que son papa lui donne un dessin à son garçon (enfant, 5;10)
- (29) a. J'aimerais être le garçon avec qui i magasine avec son père (adulte)  
 b. La fille que le papa donne un dessin à sa fille (adulte)
- (30) a. La fille que l'père envoie un dessin (enfant, 6;6)  
 b. La fille que le papa téléphone (adulte)

En somme, dans le cadre des stimuli COI, les deux groupes produisent un éventail similaire de structures grammaticales et agrammaticales, quoique les variétés lacunaires se présentent en plus grand nombre chez les enfants. Ainsi, les deux groupes produisent une forte proportion de relatives SUJET. Chaque groupe produit des relatives SUJET grammaticales et d'autres, agrammaticales, quoique en nombre différent. De même, les deux groupes produisent des relatives COI grammaticales et agrammaticales bien qu'en quantité dissemblable. Seul le groupe d'adultes produit des relatives COI standard, mais 48 % de ses membres ne produit aucune forme de ce type.

#### **4.2.5. Examen intra-sujet**

Les résultats de groupes peuvent parfois masquer les inclinations individuelles. Ainsi, par exemple, le total des relatives COI produit par le groupe d'adultes inclut une majorité de formes standard (68%) ; or, un nombre appréciable des membres de groupe (48%) ne produit jamais ce type de structure. Par conséquent, nous récapitulons brièvement les résultats obtenus pour chaque catégorie de stimuli du point de vue, cette fois, des tendances intra-sujet.

Notons d'abord que la variabilité intra-sujet du groupe d'enfants diffère de celle du groupe d'adultes (Student-t = 2.288,  $p < 0,05$  ; Mann-Whitney U :  $z = -2.15$ ,  $p < 0,05$  ; Kolmogorov-Smirnov :  $K = 0$ ,  $p < 0,01$ ). Spécifiquement, un enfant donné obtient typiquement un éventail de cotes plus large qu'un adulte. De fait, plusieurs enfants produisent en parallèle des énoncés grammaticaux et agrammaticaux, notamment dans le cadre des stimuli COD. Cette différence entre les groupes s'estompe cependant pour les stimuli SUJET et COI.

Le tableau 13 indique que les enfants se comportent individuellement comme les adultes lorsqu'on leur demande de relativiser un SUJET. Un nombre appréciable d'enfants (60%) et d'adultes (76%) produit exclusivement des relatives SUJET grammaticales (et standard) dans ce contexte. Les autres locuteurs parviennent chacun à produire au moins une relative optimale, à l'exclusion de deux enfants seulement, puis d'autres structures non relatives. Une minorité d'enfants (16%) et d'adultes (8%) produit à la fois des relatives optimales et d'autres, mal formées.

**Tableau IV-13.** Gamme de réponses intra-sujet pour les stimuli SUJET

| <b>Gamme de réponses individuelle</b>                  | <b>Enfants</b> | <b>Adultes</b> |
|--|----------------|----------------|
| Relatives grammaticales de type SUJET <i>seulement</i> | 15             | 19             |
| Relatives grammaticales et structures non relatives    | 4              | 3              |
| Relatives grammaticales <i>et</i> agrammaticales       | 4              | 2              |
| Relatives agrammaticales <i>seulement</i>              | 1              | 0              |
| Structures non relatives <i>seulement</i>              | 1              | 0              |
|  | 25             | 25             |

Le tableau 14 révèle qu'aucun enfant (0%) et seulement deux adultes (8 %), produisent uniquement des relatives grammaticales de type COD en réponse au stimuli COD. Comme l'indique la troisième ligne du tableau, environ un tiers des adultes (32%) produisent exclusivement des relatives SUJET dans ce contexte. Les autres adultes (60%) produisent chacun une combinaison de relatives COD et de relatives SUJET ou, encore, une combinaison de structures relatives et non relatives. Un nombre approchant d'enfants produit aussi des ensembles individuels de réponses qui sont variées (52%). Toutefois, dans le cadre des stimuli COD, les jeunes sont manifestement plus nombreux que les adultes à produire, en parallèle, des relatives grammaticales ET des formes agrammaticales : 15 enfants (60%) et un seul adulte (4%) s'inscrivent dans cette catégorie.

**Tableau IV-14.** Gamme de réponses intra-sujet pour les stimuli COD

| <b>Gamme de réponses individuelle</b>                       | <b>Enfants</b> | <b>Adultes</b> |
|---|----------------|----------------|
| Relatives grammaticales de type COD <i>seulement</i>        | 0              | 2              |
| Relatives grammaticales de type COD <i>et</i> SUJET         | 3              | 9              |
| Relatives grammaticales de type SUJET <i>seulement</i>      | 3              | 8              |
| Relatives grammaticales <i>et</i> structures non relatives  | 0              | 5              |
| Relatives grammaticales <i>et</i> agrammaticales            | 15             | 1              |
| Relatives agrammaticales <i>et</i> structures non relatives | 3              | 0              |
| Structures non relatives <i>seulement</i>                   | 1              | 0              |
|   | 25             | 25             |

**Tableau IV-15.** Gamme de réponses intra-sujet pour les stimuli COI

| <b>Gamme de réponses individuelle</b>                       | <b>Enfants</b>  | <b>Adultes</b> |
|---|-----------------|----------------|
| Relatives grammaticales de type COI <i>seulement</i>        | 0               | 3              |
| Relatives grammaticales de type COI <i>et</i> SUJET         | 1               | 9              |
| Relatives grammaticales de type SUJET <i>seulement</i>      | 3               | 4              |
| Relatives grammaticales <i>et</i> formes agrammaticales     | 16 <sup>7</sup> | 9              |
| Relatives agrammaticales <i>et</i> structures non relatives | 3               | 0              |
| Structures non relatives <i>seulement</i>                   | 2               | 0              |
|   | 25              | 25             |

<sup>7</sup> La plupart des enfants qui produisent des relatives COI s'inscrivent dans la présente catégorie. Cinq d'entre eux produisent des relatives COI qui sont grammaticales et huit autres en produisant qui sont agrammaticales.

Le tableau 15 signale qu'aucun enfant et seulement trois adultes produisent toujours des relatives COI grammaticales en réponses aux stimuli COI, une tendance parallèle à celle observée pour les stimuli COD. En revanche, presque la moitié des adultes (36%) produisent individuellement des relatives grammaticales ET des relatives agrammaticales ; environ deux tiers des enfants (64%) produisent une telle gamme de réponses.

#### ***4.2.6. Caractéristiques internes des relatives déficientes***

Les réponses non optimales des enfants comportent des caractéristiques généralement similaires à celles des adultes. En effet, les exemples présentés antérieurement indiquent que plusieurs catégories d'énoncés déficients ou non standard se présentent à la fois dans les corpus d'enfants et d'adultes, quoiqu'en nombre typiquement différent. Elles incluent les relatives sans antécédents (exemples (11a,b)), les structures non restrictives (exemples (12a,b)), les pronoms résomptifs (exemples (18c), (21a-c), (27a-c)), les SNs résomptifs (exemples (22a-c), (28a,b) et (29a,b)), les éléments relativisés comme sujet d'un verbe dont ils devraient être l'objet (exemples (16a-c), (17) et (24a,b)), puis les relatives SUJET au passif ou au causatif qui impliquent des verbes excluant l'emploi de ces modes (exemples (19a) et (25a,b)).

Outre ce répertoire commun de réponses non optimales, deux sortes d'erreurs apparaissent dans des énoncés d'enfants mais jamais dans des productions d'adultes, tandis que deux autres types d'erreurs se présentent uniquement dans des

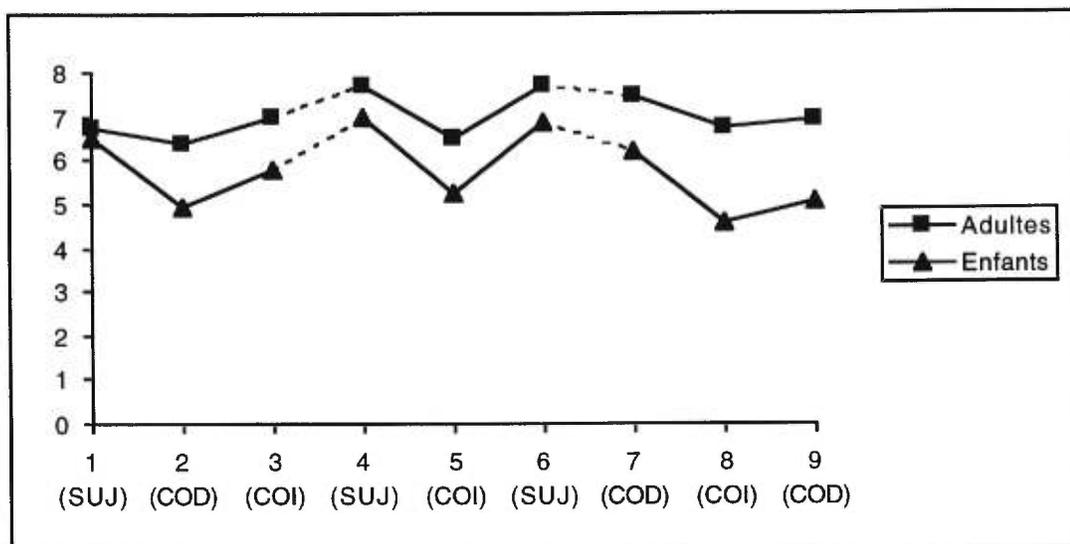


L'ensemble des résultats précités comparent les deux groupes de locuteurs quant à leur capacité de produire des relatives. On constate que des similitudes intégrales ou partielles apparaissent entre les groupes lorsque l'on considère séparément les trois types de stimuli. Dans le cadre des stimuli SUJET, les enfants et les adultes démontrent des capacités complètement équivalentes : ils produisent un nombre prédominant de relatives grammaticales et standard, puis un nombre nettement restreint de relatives sans antécédent, de structures non restrictives et de structures grammaticales restrictives mais non relatives. Dans le cadre des stimuli COD et COI, les adultes obtiennent des cotes plus élevées que les enfants sans toutefois produire des relatives OBJET d'une façon systématique. Autant que les enfants, ils tendent à éviter les relatives COD et COI en produisant, à la place, des relatives SUJET. Dans ces deux contextes, les enfants construisent une variété de constructions inadéquates, incluant des relatives SUJET, qu'ils ne produisent jamais en réponse aux stimuli SUJET. Dans le cadre des stimuli COI, les adultes produisent aussi un ensemble d'énoncés déficients, qualitativement ressemblant à celui des enfants, mais plus restreint en nombre.

#### ***4.2.7. Résultats statistiques complémentaires***

La section suivante présente quatre résultats statistiques complémentaires qui ne touchent pas directement le rapport observé entre les niveaux d'acquisition. Il s'agit de l'effet d'ordre de présentation des stimuli, du degré de variabilité des

mesures répétées, du niveau de corrélation entre les cotes des adultes et celles de leur enfant respectif, puis du niveau de corrélation entre les cotes des enfants et leur âge individuel.



**Figure 4-A.** Cote globale moyenne obtenue chez les enfants et chez les adultes pour chacun des neuf stimuli, présentés suivant leur catégorie (SUJ, COD, COI) et leur ordre de présentation.

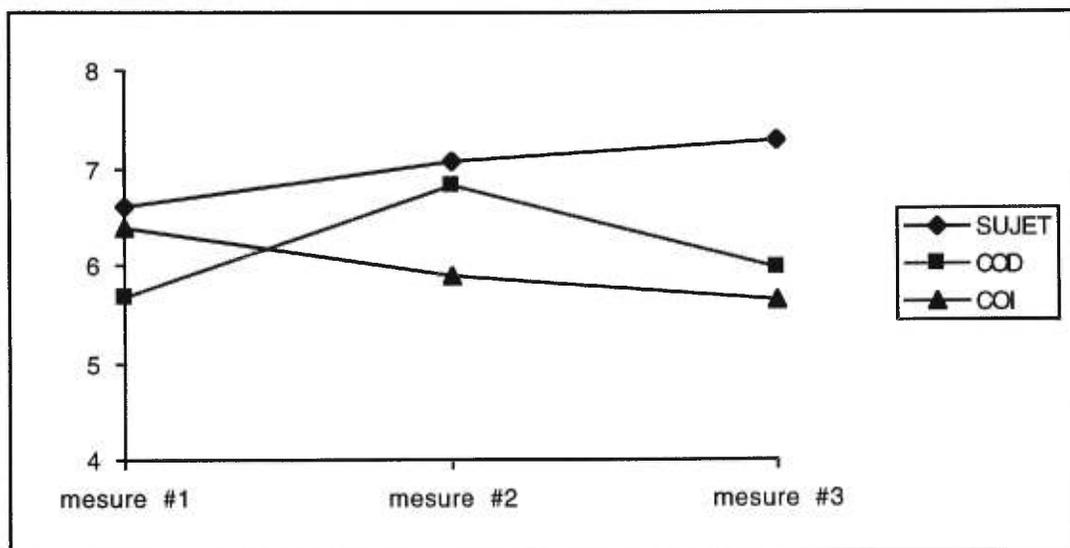
L'analyse statistique révèle, premièrement, un effet d'ordre de présentation des stimuli (ANOVA,  $F = 8,45$  ;  $p < 0,01$ ). Ce résultat indique que les cotes moyennes obtenues pour les neuf stimuli varient de façon significative selon le rang de présentation de ces stimuli. Ce résultat s'explique : il semble que trois stimuli spécialement difficiles se soient fortuitement retrouvés en position médiane, entourés de deux stimuli proportionnellement plus faciles. La figure 4-A illustre cette évolution tripartite des cotes globales moyennes. L'axe horizontal de la figure présente les neuf stimuli en fonction de leur catégorie d'appartenance (SUJ, COD, COI) et de leur ordre de présentation. L'axe vertical donne la cote moyenne des

enfants et des adultes pour chacun des neuf stimuli. On constate que, dans les deux groupes, les cotes moyennes chutent pour les stimuli en deuxième position, en cinquième position et en huitième position. Or, ces trois stimuli présentent chacun des difficultés particulières n'ayant aucun rapport avec leur rang de présentation (la nature précise de ces difficultés fait l'objet du chapitre cinq ; voir également la remarque ultérieure concernant l'inégalité des stimuli COD et COI). Les propriétés inhérentes de ces stimuli plutôt que leur rang sont sûrement à l'origine des baisses de moyennes observées chez les sujets adultes et enfants. Notons, par ailleurs, que les baisses de moyennes associées aux stimuli intermédiaires ne sont pas fonction du type de stimulus qui les précède. En effet, deux des stimuli associés à une baisse de moyenne viennent après un stimulus SUJET, tandis que le troisième succède un stimulus COD.

Indépendamment de son aspect accidentel, l'effet d'ordre n'infirmes pas les comparaisons effectuées entre les deux groupes dans la mesure où il affecte également l'ensemble des sujets. Rappelons, d'abord, que le même ordre de présentation des stimuli a été utilisé pour la totalité des sujets, enfants comme adultes (Chapitre 3). Aussi, l'influence de cet ordre unique de présentation ne varie pas statistiquement selon le groupe d'appartenance des sujets (ANOVA,  $F = 1,65$  ;  $p > 0,05$ ). La figure 4-A montre, en effet, que les courbes de cotes associées aux adultes et aux enfants évoluent d'une façon analogue. Si l'effet d'ordre se maintient dans les deux groupes de sujets, alors il ne constitue pas un facteur confondant pour la comparaison de leurs réponses respectives.

L'analyse statistique révèle, deuxièmement, un effet d'interaction entre les trois catégories de stimuli et les mesures répétées obtenues pour chacune de ces

catégories (analyse de facteur :  $F = 5,84$  ;  $p < 0,01$ ). La figure 4-B illustre le fait que les trois mesures répétées de la catégorie COD varient entre elles autrement que les mesures répétées des catégories SUJET et COI. On remarque en particulier que la deuxième mesure associée aux stimuli COD se distance sensiblement des deux autres et notamment de la première. Cette distance s'explique à la lumière des tendances observées a posteriori, notamment la propension des enfants et des adultes à produire des relatives sujet en réponse aux stimuli OBJET. En effet, le deuxième stimuli COD, énoncé en (34b), s'adapte mieux à la relativisation d'un sujet que les premiers et troisième stimuli de la même catégorie. Il engendre un nombre important de relatives sujet bien formées qui se construisent simplement avec le verbe *aller*. Les premier et troisième stimuli COD (énoncés (34a) et (34c)) incitent des stratégies différentes, notamment l'usage du passif ou du causatif (le troisième stimulus COD permet en outre l'usage de la forme réflexive), avec un nombre accru d'erreurs.



**Figure 4-B.** Cote globale moyenne obtenue par l'ensemble des sujets pour chacune des mesures répétées obtenues pour les stimuli SUJET, COD et COI.

- (34) a. Une maman caresse sa fille et une autre maman chatouille sa fille.  
 b. Un papa amène sa fille au parc et un autre papa amène sa fille au cinéma.  
 c. Une maman réveille sa fille et une autre maman couche sa fille.

Ajoutons que le premier des trois stimuli COI (35a) facilite la relativisation d'une relative sujet mais en partie seulement. En effet, les locuteurs qui forment leur choix en fonction du second personnage présenté dans la phrase, peuvent simplement reprendre le verbe *jouer* pour construire une relative sujet. Les deux autres stimuli de catégorie COI ((35b) et (35c)) engendrent des difficultés supérieures quant à la production de relatives sujet. Quant aux trois stimuli SUJET, ils favorisent évidemment tous ce type de construction.<sup>8</sup>

- (35) a. Une maman parle à sa fille et une autre maman joue avec sa fille.  
 b. Un papa téléphone à sa fille et un autre papa donne un dessin à sa fille  
 c. Un papa magasine avec sa fille et une autre papa magasine pour sa fille

L'analyse statistique révèle, troisièmement, que les cotes des enfants ne varient pas parallèlement avec celles de leur parent respectif. De fait, le test de corrélation au sein des paires parent-enfant engendre un résultat non significatif (Pearson :  $r = - 0,139$  ;  $p > 0,05$ ). Ainsi, par exemple, l'enfant qui obtient la cote

---

<sup>8</sup> Le fait que le deuxième stimulus COD et le premier stimulus COI s'adaptent bien à la production d'une relative sujet, n'explique pas l'insistance des enfants et des adultes à produire des relatives sujet en réponse aux autres stimuli COD et COI. Aussi, ce fait n'affaiblit pas le parallélisme observé entre les enfants et les adultes pour les stimuli SUJET, comme les correspondances qualitatives qui apparaissent entre les deux groupes pour les stimuli COI. Notons, enfin, que la production de relatives sujet se révèle toute aussi prépondérante dans le corpus de Labelle (1988), entre autres, quoiqu'une méthodologie différente ait servi pour inciter la production de relatives objet et obliques.

globale la plus basse de son groupe, soit 20 points sur un maximum théorique de 72, se différencie de son parent qui obtient une cote globale élevée (68). Inversement, le parent avec la cote la plus basse, soit 33, se distingue de son enfant lequel obtient une cote globale de 61. Il semble donc que la capacité de produire des relatives chez l'enfant francophone ne soit pas essentiellement conditionnée par celle de son parent.

Enfin, tel que nous l'avions noté au départ, le niveau de performance des enfants ne varient pas en fonction de leur âge ; celui-ci s'étend pourtant de 3 ans et 11 mois à 6 ans et 9 mois. De fait, pour chacune des questions posées, les cotes individuelles des enfants n'entrent pas en corrélation avec leur âge respectif (test de régression linéaire et de corrélation :  $- 0,070 < \text{Pearson } r < 0,185$  ;  $p > 0,05$  pour chacun des neuf stimuli).

## **Chapitre V : *Interprétation des résultats***

Les études antérieures, présentées au chapitre deux, indiquent que l'acquisition des relatives se complète tardivement en français comme dans une variété d'autres langues. Les données présentées dans ces études démontrent que, jusqu'à l'âge de six ans et plus, les enfants francophones forment des relatives souvent déficientes. Plusieurs hypothèses caractérisent ce phénomène en terme de discontinuité ou de continuité faible : elles situent dans la grammaire des enfants la source des lacunes observées. Labelle (1990, 1996), Guasti et Shlonsky (1995) et Pérez-Leroux (1995) distinguent chacun un élément de la GU dont le fonctionnement demeurerait latent chez les locuteurs âgés de six ans et moins. Goodluck et Stojanovic (1996) suggèrent que les relatives d'enfants se conforment à un choix d'analyse autorisé par la GU, le choix non marqué, lequel diffère de l'option associée à la grammaire cible. Or, la TPP permet une troisième façon d'expliquer les faiblesses syntaxiques des enfants, qui s'appuie sur la notion de continuité forte : des limites portant sur les ressources globales de computation du jeune locuteur pourraient éventuellement entraver sa capacité à produire des relatives en temps réel et, conséquemment, obscurcir son véritable niveau de compétence grammaticale. Dans le présent chapitre, nous revoyons ces différentes façons d'interpréter le développement tardif des relatives, à la lumière des résultats présentés au chapitre précédent.

Les études récentes qui portent sur l'acquisition des relatives en français ne comparent pas rigoureusement des données d'enfants et des données strictement équivalentes d'adultes (cf. Chapitre deux). Elles sont donc susceptibles de surestimer les différences entre les productions enfantines et adultes et, dès lors, les manques que l'apprenti doit combler dans sa grammaire afin d'atteindre le stade final

d'acquisition. Afin de pallier cette lacune méthodologique, nous avons administré une épreuve de production de relatives identique à un groupe d'enfants francophones et à un nombre correspondant de locuteurs adultes issus du même milieu sociolinguistique (cf. Chapitre trois). Les résultats de notre comparaison contrôlée dévoilent des correspondances intéressantes entre les productions d'enfants et d'adultes et des différences fragmentaires (cf. Chapitre quatre) : certes, les adultes francophones produisent nettement moins de relatives déficientes que les enfants, mais ils se heurtent à des difficultés semblables dans des circonstances à la fois prévisibles et correspondantes. Aussi, les caractéristiques internes de leurs énoncés lacunaires se montrent fortement similaires. Dans le présent chapitre, nous démontrons que nos résultats contredisent plusieurs des prédictions propres aux analyses antérieures, qui postulent une différence entre les grammaires enfantine et adulte. Aussi, indépendamment, nous identifions des facteurs de performance déterminés pouvant éclairer concurremment la production imparfaite des adultes et celle des enfants.

Le présent chapitre se divise en deux sections. La première section évalue à partir de nos résultats, les hypothèses de discontinuité et de continuité faible récemment postulées. Dans la deuxième section, nous détaillons une hypothèse de continuité forte, puis nous l'appliquons à l'ensemble des tendances rapportées au chapitre précédent.

### *5.1. Analyses antérieures revues*

Les études récentes expliquent la production des relatives déficientes chez l'enfant francophone, entre autres, en termes de discontinuité ou de continuité faible plutôt que de continuité forte. Nul ne conteste l'idée que des facteurs de performance entravent occasionnellement la capacité de produire des relatives, chez les enfants ou chez les adultes. Toutes suggèrent cependant, qu'au delà des erreurs de performance contingentes, a) les enfants produisent ponctuellement des relatives déficientes, en opposition aux adultes, et que b) leur production régulière de structures déficientes résulte du caractère incomplet de leur grammaire. Les résultats de notre comparaison contrôlée, décrits au chapitre précédent, indiquent que ces deux assertions sont inexactes. Sommairement, nous constatons que les enfants produisent plusieurs sortes d'agrammaticalité, notamment des syntagmes résomptifs sujet et objet, uniquement dans le cadre des stimuli OBJET, jamais en réponse aux stimuli SUJET, et que les adultes produisent un éventail similaire d'agrammaticalité dans le contexte des stimuli COI. Ces deux grandes tendances indiquent que la production des relatives lacunaires chez les enfants francophones varie en fonction des circonstances de production et s'étend en partie chez les locuteurs adultes.

Plusieurs résultats circonstanciés mettent en doute les hypothèses précises que formulent respectivement Labelle (1990, 1996), Guasti et Shlonsky (1995) et Pérez-Leroux (1995). Ces hypothèses postulent des insuffisances différentes dans la grammaire des relatives des locuteurs âgés de 6 ans et moins. Or, dans chaque cas, l'insuffisance postulée annonce des lacunes plus stables que celles que nous observons, ainsi que des contrastes plus tranchants entre les constructions des

enfants et celles des adultes. Goodluck et Stojanovic (1996) ne postulent pas un manque intégral dans la compétence grammaticale de l'enfant mais elles prédisent néanmoins une différence entre le type d'analyse que l'enfant francophone favorise et celui qui caractérise la grammaire cible. Cet écart atténué entre les niveaux de développement demeure cependant trop fort en regard des résultats que nous avons obtenus pour le français. Les paragraphes suivants énumèrent les points spécifiques de discordance entre nos données et les analyses précitées. Pour faciliter l'exposé, nous examinons séparément chacune des analyses précitées.

### ***5.1.1. Absence de mouvement***

Labelle (1990) propose que les relatives se construisent sans déplacement chez les enfants francophones âgés de six ans et moins. Le tableau 1 rappelle l'essentiel de cette analyse. La deuxième colonne du tableau montre que l'absence de déplacement dans la grammaire des enfants s'applique théoriquement à toutes les catégories de relatives, en l'occurrence, les relatives de types sujet, COD et COI. Toutes ces constructions contiendraient un opérateur lambda engendré à la base ainsi qu'une variable in situ. Dans les relatives d'enfants, cette variable prendrait la forme d'un pronom résomptif, d'un syntagme résomptif ou d'un vide ; les exemples (1a-c) illustrent de nouveau ces trois options. La grammaire de l'enfant sanctionnerait uniformément l'usage de ces trois types de variables dans les différents sites de relativisation, sauf pour la position sujet qui ne pourrait contenir un vide.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Labelle attribut au principe des catégories vides, le fait que les relatives d'enfant ne contiennent jamais un vide en position sujet derrière le complémenteur *que* (par exemple : \**la fille que \_ court*), puisque ce vide ne serait pas proprement gouverné.

Tableau V-1. Résumé de l'analyse sans déplacement

| Type de relative | Grammaire de l'enfant  | Grammaire de l'adulte   |
|------------------|--|---|
| SUJET            | Pas de déplacement<br><br>(1) Pronom résomptif<br>(2) NP résomptif<br>(3) Vide | Déplacement<br>d'un opérateur nul   |
| COD              |  |   |
| COI              |  | Déplacement<br>d'un opérateur manifeste<br>(hamelinage de la préposition) |

(1) *Pronom résomptif* :

a. Sur la balle qu'i(l) l' attrape (3;08, Labelle (1990))

*Syntagme résomptif* :

b. Sur la balle qu'i(l) lance la balle (5;00, Labelle (1990))

*Vide (en position COI)* :

c. Sur la boîte que la petite fille elle embarque    (4;04, Labelle (1990))

La troisième colonne du tableau 1 illustre le contraste supposé par Labelle entre la grammaire de l'enfant francophone et celle de l'adulte. Suivant son analyse, la grammaire des relatives de l'adulte francophone se distinguerait foncièrement de celle de l'enfant. Elle imposerait le déplacement d'un opérateur *wh* dans toutes les catégories de relatives. Les relatives de types sujet et de type COD impliqueraient le déplacement d'un opérateur nul. Les relatives COI ou obliques se caractériseraient par le déplacement d'un opérateur manifeste et l'hamelinage de la préposition. Dans tous les cas, une variable prenant la forme d'une trace résulterait du déplacement de l'opérateur. Les NP résomptifs seraient catégoriquement proscrits comme variables

dans la grammaire cible. Les pronoms résomptifs que Labelle juge symptomatiques d'absence de déplacement constitueraient des variables admissibles dans certaines variétés de français mais pas en français standard. Les exemples (2a-c) représentent les versions théoriques d'adultes des énoncés d'enfants (1a-c).

- (2) a. Sur la balle<sub>i</sub> *op*<sub>i</sub> qu'il attrape *t*<sub>i</sub>  
 b. Sur la balle<sub>i</sub> *op*<sub>i</sub> qu'i(l) lance *t*<sub>i</sub>  
 c. Sur la boîte<sub>i</sub> sur laquelle<sub>i</sub> la petite fille embarque *t*<sub>i</sub>

Deux aspects de nos résultats s'opposent aux prédictions de l'analyse précitée. Premièrement, les relatives d'enfants ne contiennent pas des quantités parallèles de vides, de pronoms résomptifs et de NP résomptifs quoique, par hypothèse, leur grammaire attribue un statut égal à ces trois choix de variables. Deuxièmement, la production des relatives COI standard, avec hamelinage de la préposition, ne se montre pas automatique chez les adultes quoique leur grammaire procure théoriquement tout l'outillage conceptuel nécessaire pour réaliser ce type de construction.

Examinons d'abord la distribution des trois types de variables présumées régulières dans la grammaire des enfants en considérant séparément les différents types de stimuli présentés. Lorsqu'on leur présente un antécédent sujet, les enfants se comportent exactement comme leurs homologues adultes : ils n'ont nullement

---

recours aux formes résomptives.<sup>2</sup> En effet, les deux groupes répondent aux stimuli SUJET en produisant une forte majorité de relatives sujet standard (exemples (3)), puis une minorité de réponses non optimales (exemples (4-5)). Aucune forme résomptive n'apparaît dans ces circonstances, chez les enfants comme chez les adultes (exemples (6a,b)).<sup>3</sup>

- (3) a. Celle qui dessine une maison (5;10)  
b. Celle qui roule à bicyclette (adulte)
- (4) a. Qui écoute une chanson (6;9)  
b. Qui s'amuse avec le chat (adulte)
- (5) a. Roule à bicyclette (6,1)  
b. Le garçon roule à bicyclette (adulte)
- (6) a. \* La fille qu'a/elle écoute une chanson  
b. \* La fille que la fille écoute une chanson

La situation change sensiblement lorsque les enfants sont appelés à relativiser un COD. Dans ce deuxième contexte expérimental, les enfants emploient des pronoms résomptifs et des NP résomptifs, mais ils préfèrent l'usage des premiers à celui des seconds. Cette asymétrie paraît spécialement intéressante car elle se conforme au fait qu'en français, les phrases avec NP résomptifs sont agrammaticales tandis que l'usage des pronoms résomptifs s'avère simplement non standard. Ainsi,

---

<sup>2</sup> Dans le cas des relatives SUJET, l'absence des pronoms résomptifs s'établit sur les structures produites avec un antécédent féminin (revoir les chapitres trois et quatre).

<sup>3</sup> Dans l'ensemble de ce chapitre, les exemples que nous utilisons correspondent à ceux qui ont été

en réponse aux stimuli COD, le groupe d'enfants produit deux pronoms résomptifs dans des relatives SUJET (exemple (7a)), tandis qu'ils ne produisent aucun NP résomptif en position sujet dans les mêmes circonstances (exemple (7b)).

- (7) a. Le garçon de la maman qu'elle chatouille le garçon (5,7)  
 b. \* Le garçon de la maman que la maman chatouille le garçon

Stimulus : *une maman caresse son garçon et une autre maman chatouille son garçon.*

Le contraste entre les deux sortes de formes résomptives se précise dans les relatives COD. Des pronoms résomptifs apparaissent dans 44 % des relatives COD d'enfants (exemple (8a)), tandis que l'usage des NP résomptifs demeure proportionnellement limité : il se limite à 19% du même ensemble d'énoncés (exemples (9a,b)). En fait, la proportion de NP résomptifs décroît considérablement lorsque sont exclus les cas ambigus (exemple (9b)). Ce type de structure pourrait effectivement correspondre à une relative complément de nom impliquant un pronom résomptif de type possessif (Christine Tellier, communication personnelle ; cf. note 2, chapitre 4). Le cas échéant, le pourcentage de pronoms résomptifs utilisé par les enfants correspondrait à 56 % (ou 9 pronoms résomptifs sur un total de 16 relatives COD), tandis que l'usage des NP résomptifs chuterait à moins de 1 % (un seul cas de NP résomptif). Notons, au demeurant, que le groupe d'adultes produit une relative COD avec pronom résomptif (exemple (8b)) tandis qu'il n'en produit aucune avec NP résomptif.<sup>4</sup>

---

exposés au chapitre précédent. Ils portent cependant des numéros différents.

<sup>4</sup> Dans l'exemple (8b), le pronom résomptif pourrait correspondre soit au possessif *son* dans le NP sujet, soit au COD. Cette ambiguïté dans l'énoncé adulte caractérise également la majorité des relatives COD avec pronoms résomptifs que nous rapportons chez les enfants (exemple (i)). Cependant, elle ne change pas l'essentiel de notre observation concernant l'inégalité des pronoms résomptifs et des NP résomptifs dans les relatives produites par les enfants en réponses aux stimuli COD : dans ce contexte, les enfants produisent moins de NP résomptifs (formes non grammaticale

- (8) a. La fille qu'on la chatouille (5,11)  
 b. La fille que son père l'amène au parc (adulte)
- (9) a. La fille que la maman couche la fille (5;6)  
 b. le garçon que sa maman couche son garçon (6,1)

La distribution des trois types de variables change derechef lorsque les enfants sont appelés à relativiser un COI. Dans ce troisième contexte, les enfants emploient soit des pronoms résomptifs (exemples (10a)), soit des NP résomptifs (exemples (11a)), rarement un vide (exemple (12a)). Spécifiquement, les pronoms résomptifs paraissent dans 44 % des réponses obtenues dans ce contexte, les NP résomptifs surviennent dans 50 % de ces réponses, tandis que les vides caractérisent 6 % seulement des énoncés concernés.<sup>5</sup> L'usage minimum de vide ne paraît pas inopiné dans ce contexte : les enfants évitent ainsi la production de relatives COI dépourvues de préposition. Quant à leur usage accru de NP résomptifs, il coïncide avec une recrudescence de productions non standard et déficientes chez les adultes avec, entre autres, des formes résomptives et un vide (exemples (10b), (11b) et (12b)). L'absence théorique de déplacement dans les relatives enfantines, et sa présence dans les relatives adultes, n'explique pas cette progression correspondante.

---

en français) que de pronoms résomptifs (forme grammaticale mais non standard).

- (i) Le garçon que son père l'amène au cinéma (5;9)

<sup>5</sup> Si on fait abstraction des cas de NP résomptifs ambigus (exemple i), alors les enfants produisent 57 % de pronoms résomptifs dans le contexte des relatives COI, 36 % de NP résomptifs et 1 % de vides (cf. section 5.1.1.).

- (i) Le garçon que son papa fait une commission pour son enfant (5;8)

- (10) a. Le garçon que le père y lui donne un dessin (5;7)  
 b. J'aimerais être la fille que le papa magasine avec (adulte)<sup>6</sup>
- (11) a. La fille que le père magasine pour la fille (6,6)  
 b. La fille que le papa donne un dessin à sa fille (adulte)
- (12) a. La fille que l'père envoie un dessin (6;6)  
 b. La fille que le papa téléphone (adulte)

Le second point de discordance entre nos données et l'analyse de Labelle concerne la production de relatives COI standard. Labelle juge que l'hamelinage de la proposition dans les relatives COI constitue une preuve positive de déplacement dans la grammaire de l'adulte francophone. Vu que ce phénomène ne se manifeste jamais chez les enfants, elle conclut que leur grammaire des relatives se distingue par l'absence de déplacement. Conformément aux observations de Labelle, nous ne rapportons aucun cas d'hamelinage dans les relatives COI d'enfants. Toutefois, l'absence du phénomène touche également une proportion notable de participants adultes. Presque la moitié des adultes interrogés (48 %) ne produit jamais de relatives COI standard en réponse aux stimuli COI ; plusieurs autres adultes (40 %) n'en produisent que parfois et seulement 12 % des sujets de ce groupe en produisent systématiquement. Ce parallélisme met en doute l'hypothèse selon laquelle l'absence d'hamelinage chez les enfants francophones découle d'une insuffisance unilatérale dans leur grammaire.

---

<sup>6</sup> Suivant Kayne et Pollock (1978) et Lefebvre et Fournier (1978), nous considérons que la relative (10b) se construit sans déplacement et que la préposition *avec* correspond dans ce contexte à une forme pronominale. Le groupe d'adultes produit trois relatives non standard de ce type en réponse aux stimuli COI, en plus d'une quatrième relative où l'identité précise du pronom résomptif demeure

Labelle postule donc un manque dans la grammaire de l'enfant qui semble mener à des prédictions trop fortes. En soi, elle ne prédit pas le contingentement distinctif des catégories vides, des pronoms résomptifs et des syntagmes résomptifs dans les relatives enfantines, et ses fluctuations selon le type de relative demandé. L'absence hypothétique de déplacement dans la grammaire enfantine ne prédit pas, par ailleurs, la production limitée de relatives COI standard dans le corpus adulte, et l'apparition de structures déficientes variées dans ce même contexte.

### ***5.1.2. Inactivité des opérateurs *wh****

Guasti et Shlonsky (1996) expliquent l'acquisition tardive des relatives en français en postulant l'inactivité des opérateurs *wh* chez les enfants âgés de six ans et moins. Le tableau 2 rappelle les principaux aspects de cette analyse. Il fait apparaître l'effet nettement plus restreint du manque postulé, relativement à celui que suppose Labelle. La première ligne montre en effet que la grammaire de l'enfant francophone correspond exactement à celle de l'adulte pour ce qui concerne la construction des relatives sujet et COD. Elle offre deux stratégies de relativisation pour chacune de ces structures, l'une impliquant le déplacement du NP qui en constitue la tête, l'autre, un pronom résomptif engendré in situ et co-indicé à l'antécédent. La dernière ligne du tableau indique que la deuxième stratégie, celle sans déplacement, intervient également dans la production des relatives COI, aussi bien dans la grammaire enfantine que dans la grammaire adulte. L'unique différence entre les deux grammaires concerne la construction des relatives COI de type standard. L'avant-

---

ambigüe (i.e.: *j'voudrais être la fille que son papa lui donne un dessin*).

dernière ligne du tableau montre que la grammaire adulte exige le déplacement d'un opérateur *wh* pour ce type de relatives. Or, dans la grammaire des enfants francophones, les opérateurs *wh* ne seraient pas fonctionnels. Cette insuffisance empêcherait la production des relatives obliques standard et entraînerait à la place une variété de constructions déficientes, notamment des relatives avec NP résomptifs.

**Tableau V-2. Résumé de l'analyse d'absence d'opérateur *wh***

| Type de relative | Grammaire de l'enfant  | Grammaire de l'adulte  |
|------------------|--|--|
| SUJET            | a) Déplacement NP<br>b) Pas de déplacement : pronom résomptif (français courant) |  |
| COD              |  |  |
| COI              | a) Structures déficientes  | a) Déplacement d'opérateur <i>wh</i><br>(+ hamelinage de la préposition) |
|                  | b) Pas de déplacement : pronom résomptif (français courant)                      |  |

Les résultats que nous avons obtenus ne corroborent pas complètement les prédictions de cette deuxième analyse. Ils confirment le parallèle attendu entre les adultes et les enfants pour la production des relatives sujet : lorsque le contexte expérimental appelle la production de ce type de relative, la performance des enfants correspond dans sa totalité à celle des adultes. Notons cependant que, dans cette situation, les enfants et les adultes n'ont pas recours aux pronoms résomptifs quoique, par hypothèse, leur grammaire autorise également cet usage. Par ailleurs, les adultes démontrent une habileté supérieure pour produire des relatives sujet bien formées lorsque le contexte expérimental encourage la production de relatives *objet*.

Pour les relatives COD, nos résultats sont plus problématiques. L'analyse précitée impute aux enfants tous les outils grammaticaux requis pour relativiser un COD. Aussi, elle rattache expressément la production de relatives déficientes à l'incapacité des enfants de produire des relatives COI standard. Or, les enfants produisent une variété de structures déficientes lorsque le contexte expérimental appelle la relativisation d'un COD. Qui plus est, ces erreurs sont similaires à celles qu'ils produisent lorsqu'ils répondent aux stimuli COI. Les exemples (13) et (14) illustrent de nouveau certaines des formes inadéquates que les enfants et, plus rarement, les adultes produisent en réponse aux stimuli COD. Nos résultats suggèrent, en opposition à l'analyse de Guasti et Shlonsky, qu'un facteur commun gêne la production de relatives COD et COI chez l'enfant.

(13) *Relatives inadéquates de type sujet en réponse à un stimulus COD*

- a. La fille qui, qui ... celle qui chatouille la fille (6;5)
- b. la fille qui - euh - chatouille (adulte)

Stimulus : *une maman caresse sa fille et une autre maman chatouille sa fille*

(14) *Relatives de type COD avec NP résomptifs*

- Le garçon que sa maman couche son garçon (6;1)

Les résultats obtenus pour les stimuli COI ne cadrent pas, non plus, avec l'analyse de Guasti et Shlonsky (1996). Celle-ci explique que les enfants produisent des relatives lacunaires à défaut de ne pouvoir produire des relatives COI standard. De fait, les enfants interrogés dans la présente étude produisent les erreurs attendues lorsqu'ils sont appelés à produire des relatives COI. Cependant, le groupe d'adultes

produit dans le même contexte, un ensemble d'énoncés lacunaires qualitativement similaire à celui des enfants (exemples (15a,b); revoir aussi les exemples (10a,b), (11a,b) et (12a,b)). Une correspondance émerge ainsi entre les deux groupes dans le contexte où l'analyse prédit formellement le seul contraste.

- (15) a. Le garçon qui se fait magasiner par son père (5;10)  
 b. La fille qui se fait téléphoner par son papa (adulte)

La production éparsée de relatives COI standard chez les adultes présente également un problème. L'inactivité théorique des opérateurs *wh* dans la grammaire des enfants a pour but précis d'expliquer pourquoi ceux-ci sont incapables de produire des relatives COI standard à l'opposé des adultes. Les données d'enfants que nous avons obtenues corroborent cette analyse à condition d'être jugées isolément. Tel que mentionné précédemment, l'absence totale de relatives COI standard chez les enfants s'étend chez un nombre appréciable d'adultes. Or, dans la grammaire de ces derniers, les opérateurs *wh* sont sûrement fonctionnels. En définitive, l'hamelinage de la préposition dans les relatives COI ne semble pas constituer le point de disjonction essentiel entre les étapes de développement de la grammaire des relatives en français, contrairement à ce que laissent supposer les études antérieures.

### **5.1.3. Paramètre non spécifié**

Pérez-Leroux (1995) stipule qu'un trait paramétrique [ $\pm$  variable] demeure sous-spécifié dans la grammaire de l'enfant jusqu'à l'âge de six ans ou plus. La

grammaire incomplète de l'apprenti autoriserait ainsi la construction de relatives avec, pour variable, une constante nulle ou un élément résomptif indépendamment des restrictions imposées par la langue d'acquisition. Au cours de son développement, l'apprenti francophone sélectionnerait la valeur négative de ce trait pour ce qui concerne les éléments résomptifs. Ces formes cesseraient alors de constituer des variables légitimes pouvant apparaître dans les positions normalement associées aux traces *wh*. Nos résultats présentent trois problèmes pour cette analyse, présentés dans les paragraphes suivants.

Premièrement, chez les enfants que nous avons interrogés, l'emploi de formes résomptives se limite strictement aux situations expérimentales qui favorisent la production de relatives objet. Dans ces circonstances, les enfants produisent des formes résomptives en position objet et, quelquefois, en position sujet. En revanche, ils n'ont jamais recours à ces formes lorsqu'ils répondent aux stimuli sujet. L'analyse de Pérez-Leroux n'explique pas cette asymétrie : tant que le trait paramétrique [ $\pm$  variable] demeure inactif, les formes résomptives devraient constituer des variables admissibles pouvant apparaître dans des positions accessibles au déplacement, au même titre qu'une constante nulle. Il resterait donc à saisir les restrictions qui sous-tendent l'usage des formes résomptives et des constantes nulles dans les relatives d'enfants.

Deuxièmement, l'usage des formes résomptives ne distingue pas strictement les relatives d'enfants francophones des relatives d'adultes. En effet, quelques relatives obtenues chez les adultes contiennent des pronoms résomptifs ou des NP résomptifs. Or, théoriquement, leur grammaire complète interdit ces constructions. Vraisemblablement, des facteurs paragrammaticaux expliquent le fait qu'ils

emploient parfois des formes résomptives, sans égard à la valeur associée au paramètre [ $\pm$  variable] dans leur grammaire. Le cas échéant, les mêmes facteurs pourraient éclaircir les aspects analogues de la production enfantine.

Troisièmement, les enfants produisent plusieurs sortes de relatives lacunaires outre les formes résomptives, dans les mêmes circonstances que ces dernières. L'hypothèse de Pérez-Leroux ne rend pas compte de ce phénomène concurrent. Elle n'explique pas, par ailleurs, le fait que les adultes produisent un sous-ensemble similaire de structures erronées, en corrélation avec des formes résomptives, dans le contexte des stimuli COI. Ainsi, l'inactivité théorique du paramètre [ $\pm$  variable] amène à des prédictions trop faibles en ce qui concerne la variété des erreurs produites par les enfants et, trop fortes, pour ce qui est de l'écart entre les niveaux d'acquisition.

#### ***5.1.4. Liage pronominal, option non marquée***

Suivant l'analyse de Goodluck et Stojanovic (1996), la GU détermine que l'analyse des relatives par liage pronominal, ou sans déplacement, constitue le choix non marqué. Les locuteurs débutants opteraient d'abord pour ce choix d'analyse, indépendamment des particularités de leur langue d'acquisition. L'usage de formes résomptives et l'absence de préposition dans les relatives obliques refléterait cette préférence initiale. Les relatives avec déplacement apparaîtraient subséquemment lorsque la langue d'acquisition prescrit ce type de construction.

L'hypothèse de Goodluck et Stojanovic (1996) se distingue des précédentes en ceci qu'elle ne postule pas un manque absolu dans la compétence grammaticale de l'enfant. Elle stipule simplement que le choix d'analyse initiale de l'enfant tend à différer de celui de l'adulte, notamment lorsque la grammaire cible impose la formation de relatives avec déplacement. Or, pour le français, cet écart éventuel entre les grammaires enfantines et adultes demeure problématique. En particulier, il n'explique pas pourquoi les adultes répondent aux stimuli COI en produisant un sous-ensemble de formes déficientes qualitativement similaire à celui que produisent les enfants. Leur grammaire complète devrait leur fournir les éléments nécessaires pour produire ce type de relatives, comme pour la formation des relatives sujet ou COD. Goodluck et Stojanovic (1996) mentionnent que certaines langues interdisent la relativisation d'un élément en position COI et que, par ailleurs, cette interdiction pourrait particulariser la grammaire des enfants. Cependant, la construction de relatives COI se montre possible en français : l'hamelinage de la préposition s'impose en français standard, tandis que l'usage d'un pronom résomptif s'avère admissible dans plusieurs variétés de français et notamment en langage courant. Donc, la grammaire de nos sujets adultes n'est pas la cause des relatives déficientes qu'ils produisent en réponse aux stimuli COI. Un facteur accessoire à leur grammaire semble intervenir dans ce contexte. Le cas échéant, ce même facteur devrait également entraîner des erreurs chez les enfants dans des situations analogues.

En adaptant l'hypothèse proposée par Goodluck et Stojanovic (1996), il semble possible de rendre compte des résultats obtenus chez les adultes francophones et chez les enfants dans le cadre des stimuli COI. Le statut non marqué du liage pronominal dans les constructions relatives pourrait éventuellement découler

d'un facteur paragrammatical, relié par exemple à des considérations d'économie de traitement, plutôt que d'être déterminé par la GU. Pour lors, les enfants et les adultes francophones tendraient à éviter la production de relatives COI standard, ou avec déplacement et hamelinage de la préposition, parce que leur coût de traitement se montrent indûment exigeant. Cette exigence supplémentaire sur leurs ressources globales de computation entraînerait, d'une part, une production accrue de relatives sans déplacement et, par ailleurs, la formation de relatives déficientes. Nous explorons la base de cette hypothèse dans la section suivante.<sup>7</sup>

## 5.2. *Coût de computation*

Globalement, nos résultats signalent qu'un obstacle périphérique plutôt qu'un manque proprement grammatical freine la production de relatives bien formées chez l'enfant francophone. Dans la présente section, nous commençons par identifier les indices empiriques qui mènent le plus directement à cette conclusion. Nous précisons ensuite notre hypothèse. Sommairement, nous stipulons que le coût de computation des relatives en français change en fonction du type d'antécédent présenté au locuteur. Ce facteur entraînerait la production accrue de structures lacunaires dans des circonstances prévisibles, chez les locuteurs apprentis et chez les

---

<sup>7</sup> Rappelons que Goodluck et Stojanovic évoquent une hypothèse connexe : elles considèrent brièvement que des facteurs paragrammaticaux favorisant l'absence de déplacement chez les adultes, par exemple la charge référentielle de l'élément relativisé ou questionné, pourraient tout simplement dominer chez les locuteurs en bas âge (note 15, p307).

locuteurs adultes. Nous analysons ensuite l'ensemble des résultats de la présente recherche à partir de cette hypothèse.

### ***5.2.1. Indices empiriques primaires***

Trois des tendances rapportées dans la présente étude révèlent assez clairement la présence d'un obstacle accessoire à la grammaire qui empêche, dans des contextes déterminés, la libre production des relatives chez les locuteurs francophones. Citons d'abord le fait que les locuteurs interrogés ne produisent pas automatiquement des relatives objet en réponse aux stimuli objet. Le plus souvent, ils tentent de produire une relative sujet alors que le contexte expérimental facilite la production d'une relative COD ou COI (en fournissant un antécédent respectivement adapté à ces deux types de relatives). Cette tendance ne résulte pas de l'état éventuellement incomplet de la grammaire enfantine puisqu'elle se montre tout aussi prépondérante chez les adultes. Elle ne découle pas, non plus, des propriétés de la grammaire cible : le niveau de grammaticalité des relatives ne varie pas en français selon qu'elles sont de type objet ou de type sujet. Si la grammaire du français n'explique pas isolément la production sporadique de relatives objet, alors un facteur annexe doit sûrement intervenir. Évidemment, l'insistance à produire des relatives sujet en contexte expérimental pourrait refléter l'usage fréquent de ce type de structures en français spontané. Néanmoins, en production naturelle ou en production contrôlée, les règles de bonne formation du français ne déterminent pas directement l'usage dominant des relatives sujet.

Une contrainte auxiliaire à la grammaire apparaît ostensiblement dans la production des relatives sujet qui sont agrammaticales. Les enfants produisent une forte majorité de relatives sujet grammaticales et standard lorsqu'ils répondent aux stimuli SUJET. Ils produisent plusieurs catégories de relatives sujet mal formées en réponse aux stimuli COD et COI, exclusivement. Ces erreurs strictement contextuelles ne résultent pas d'un manque interne à leur grammaire. Leur grammaire garantit apparemment la production de relatives sujet standard à condition que le contexte de production fournisse un antécédent adapté à ce type de structure. Les adultes produisent des relatives sujets généralement bien formées lorsque le contexte fournit un antécédent sujet ou, encore, un antécédent COD, mais pas systématiquement lorsqu'on leur présente un stimuli COI. Donc, au stade final de développement comme aux étapes intermédiaires, la production de relatives sujet non grammaticale dépend essentiellement des circonstances de production.

Rappelons, enfin, que les adultes produisent un éventail accru de relatives agrammaticales en réponse au stimuli COI. Ce phénomène indique que la production des relatives COI présente une difficulté spéciale pour le locuteur du français, même au stade final d'acquisition de la grammaire. Puisque la grammaire du français à l'état complet permet assurément la relativisation d'un élément en position COI, alors un facteur auxiliaire doit intervenir. Vraisemblablement, ce facteur paragrammatical agit aussi chez les enfants ; il occasionne donc une partie des difficultés antérieurement attribuée à la grammaire enfantine, sinon toutes.

### 5.2.2. *Interprétation théorique*

Les tendances précitées mettent en lumière un facteur uniforme, relié au coût de traitement des relatives. Les enfants se heurtent à des difficultés là où la production d'une relative présente un effort de computation particulier. Les adultes démontrent qu'ils sont plus aptes que les enfants à contourner ces difficultés. Néanmoins, dans les contextes de computation les plus exigeants, les adultes aussi produisent des structures lacunaires, similaires à celles des enfants. Dans les paragraphes suivants, nous détaillons cette analyse et l'appliquons à l'ensemble de nos résultats. Nous traitons successivement des relatives sujet, des relatives COD et des relatives COI.

#### *i) Relatives sujet*

La préférence marquée pour les relatives sujet chez les locuteurs interrogés se déduit de plusieurs conceptions formelles du traitement des traces *wh*. Notons d'emblée que ces conceptions portent généralement sur l'interprétation des relatives plutôt que sur la production. D'ailleurs, elles sont généralement invoquées pour rendre compte des difficultés reliées à la *compréhension* des relatives chez l'enfant. Toujours est-il que la production des traces *wh* en temps réel, comme leur interprétation, constitue le résultat d'un processus complexe qui fait intervenir essentiellement mais non exclusivement la compétence grammaticale des locuteurs. Aussi, à défaut d'un modèle directement pertinent, les notions rendues explicites dans les théories d'interprétation semblent aptes à élucider certains aspects du

phénomène parallèle de production. Les paragraphes suivants présentent brièvement trois interprétations.

Le modèle déterministe de Berwick et Weinberg (1984, 1985) prédit pour le français que l'interprétation en temps réel d'une trace en position sujet est plus économique que l'interprétation d'une trace en position objet. L'antécédent d'une relative doit rester en mémoire jusqu'à ce qu'un rôle thématique lui soit assigné par le biais d'une trace co-indicée. Or, en français, la trace liée à un antécédent sujet figure en position initiale de la structure relative tandis que la trace d'un antécédent objet apparaît après le verbe, suite à une série interposée d'items nécessitant une analyse au préalable. Le coût théoriquement associé au traitement des relatives objet pourrait expliquer la préférence marquée pour la production de relatives sujet qui apparaît chez l'ensemble des locuteurs interrogés, enfants et adultes.

Le principe de chaîne minimale proposé par De Vincenzi (1991 : voir De Vincenzi, 1996) prédit aussi une inégalité entre le traitement des relatives sujet et celui des relatives objet. Ce principe énonce une stratégie d'analyse des catégories vides qui consiste à éviter la création d'éléments superflus dans une chaîne, sans toutefois retarder la formation d'éléments requis (*avoid postulating unnecessary chain members at surface structure, but do not delay required chain members*). Ainsi, lorsqu'un élément *wh* se présente dans une proposition, le parseur cherche à le lier sans délai à un NP pouvant recevoir un rôle thématique et un Cas. La formation d'une phrase en temps réel se réalise hypothétiquement d'une façon linéaire ; donc, la deuxième partie du principe prédit, en français, une préférence pour la formation d'une trace en position sujet, soit la position frontalière de la relative. Au demeurant, le principe de chaîne minimale semble susceptible de

s'appliquer intégralement au processus de production des traces *wh*, quoiqu'il ait été formulé pour expliquer le processus d'interprétation de ces éléments : les locuteurs s'efforcent, autant que possible, de produire une relative sujet plutôt qu'objet parce qu'elle permet l'insertion immédiate de la trace, ou l'achèvement rapide de la chaîne.

Phillips (1995a) propose une nouvelle formulation du principe d'association à droite. Ce principe spécifie comment le parseur élabore un arbre à partir du traitement linéaire d'une suite de mots. Essentiellement, il établit que le parseur raccorde chaque nouvel item à l'embranchement le plus récent parmi ceux qui sont possibles. Suivant la formulation de Phillips, le parseur serait plus précisément sensible au nombre de connexions à établir entre la dernière tête introduite dans l'arbre, celle qui apparaît à l'extrémité droite de l'arbre, et la prochaine tête qui doit s'y raccorder. Dans le cas où plusieurs choix structuraux se montreraient possibles, durant l'interprétation ou la production d'une suite de mots, le parseur sélectionnerait la structure qui limite le nombre de branches à parcourir entre les deux items frontaliers. Plus le principe d'association à la droite se matérialiserait dans une structure, plus grande se ferait la correspondance entre les relations de préséance linéaire et les relations de C-commande. Cette correspondance ménagerait les ressources de représentation du locuteur. Le principe de Phillips évoque deux suppositions quant au coût de traitement des relatives en français. Premièrement, le traitement d'une relative sujet pourrait présenter un avantage par rapport à celui des relatives COD et COI puisque, dès l'introduction du *qui*, un seul rattachement se montre possible pour la queue de la relative ; le parseur n'a donc pas besoin de trier. En effet, l'introduction du complémentateur sous forme de *qui* signale immédiatement la présence d'une trace en position sujet. Deuxièmement, le traitement d'une relative COI standard en français pourrait présenter un désavantage par rapport aux deux

autres types de relatives (sujet et COD) parce que, succinctement, l'opérateur imbriqué dans le PP n'entre pas en relation de C-commande avec le noeud terminal C qui le succède.<sup>8</sup>

Dans l'une ou l'autre des formulations précitées, l'avantage inhérent au traitement des relatives sujet en français pourrait expliquer la propension à produire ce type de structure sans égard au type de stimuli présenté, chez l'enfant francophone comme chez l'adulte. En outre, le coût de computation modique des relatives sujet expliquerait pourquoi l'ensemble des locuteurs produisent aussi peu d'énoncés lacunaires en réponse aux stimuli qui favorisent ce type de construction. De fait, dans ces circonstances, un parallélisme complet apparaît entre les enfants et les adultes : les deux groupes produisent principalement des relatives sujet grammaticales et standard, puis un ensemble minime de relatives sujet sans antécédents, d'énoncés non restrictifs et de structures non relatives.

Le groupe d'enfants éprouve des difficultés à produire des relatives sujet uniquement lorsque le contexte appelle la production de relatives objet. Or, dans cette situation particulière, la production d'une relative sujet cesse de constituer une tâche simple. Elle impose des étapes de computation supplémentaires et demande des capacités lexicales potentiellement complexes. Essentiellement, le locuteur doit sélectionner un verbe qui lui permettra de relativiser comme sujet, un antécédent présenté sous forme d'objet dans le stimulus, sans pour cela modifier le sens projeté de sa réponse. Typiquement, le verbe choisi permettra l'usage de la forme passive ou

---

<sup>8</sup> En fait, le principe énoncé par Phillips ne s'applique pas directement à la relation de C-commande. Il porte avant tout sur le nombre de chaînons qui sépare chaque paire de têtes adjacentes. Or, lorsqu'il y a hamelinage de la préposition dans une relative COI, un chaînon supplémentaire distance l'opérateur enchâssé dans le PP du noeud terminal suivant, soit la tête de CP.

causative. Les enfants éprouveraient parfois des problèmes à effectuer cette manipulation potentiellement complexe et consciente du verbe.

Il faut préciser que, dans ces circonstances plus exigeantes, les enfants ne sont pas invariablement incapables de produire des relatives sujet. La plupart d'entre eux démontrent qu'ils savent comment accomplir cette tâche, de temps à autre. Les adultes se distinguent en ceci qu'ils exploitent plus systématiquement leur habileté. En effet, dans le cadre des stimuli COD, tous les adultes réussissent à produire des relatives sujet bien formées en appliquant les stratégies précitées (exemples (16a-c)) ; une seule de leurs tentatives échoue dans ce contexte (exemple (17a)). Beaucoup d'enfants (68%) réussissent certaines de leurs tentatives (exemples (16a'-c')) tout en produisant, par ailleurs, d'autres réponses problématiques (exemples (18a-c)).

(16) a. Le garçon qui se fait chatouiller (adulte)

a'. La fille qui se fait caresser (enfant, 5;10)

Stimulus : *une maman caresse son garçon et une autre maman chatouille son garçon*

b. J' préférerais être la fille qui est amenée au parc (adulte)

b'. La fille qui va au cinéma avec son papa (enfant, 5;11)

Stimulus : *un papa amène sa fille au parc et un autre papa amène sa fille au cinéma*

c. J'aimerais être le garçon qui est réveillé par sa mère (adulte)

c'. Le garçon qui se fait réveiller par sa mère (enfant, 5;10)

Stimulus : *une maman réveille son garçon et une autre maman couche son garçon*

(17) J'aimerais être la fille... Euh... qui chatouille (adulte)

- (18) a. La fille qui caresse (enfant, 6;6)  
 b. La fille qui chatouille la maman (enfant, 4;6)  
 c. La fille qui... qui... celle qui chatouille la fille (enfant, 6;5)

Stimulus : *une maman caresse sa fille et une autre maman chatouille sa fille.*

Enfin, plusieurs adultes se heurtent à des difficultés lorsqu'ils essaient de produire des relatives sujet, en réponse aux stimuli COI. Dans ce contexte, ils forment plusieurs structures lacunaires rappelant celles des enfants. Ainsi, par exemple, dans les énoncés (19a,b)), les éléments relativisés par l'adulte et par l'enfant apparaissent erronément comme sujet du verbe tandis que, dans les énoncés (20a,b), les verbes sélectionnés excluent l'usage du causatif. Cette correspondance n'est pas surprenante dans le contexte de notre hypothèse de traitement : les stratégies qui leur permettent de produire une relative sujet à partir d'une cible COD, notamment l'usage de la forme passive ou causative, demandent un choix de verbe plus épineux lorsque la cible correspond à un COI.

- (19) a. Le garçon qui parle (enfant, 6;4)  
 b. La fille qui parle (adulte)

Stimulus : *une maman parle à sa fille et une autre maman joue avec sa fille*

- (20) a. Le garçon qui se fait magasiner par son père (enfant, 5;10)  
 b. La fille qui se fait téléphoner par son papa (adulte)

Stimulus : *un papa magasine avec sa fille et un autre papa magasine pour sa fille*

## ii) *Relatives COD*

Le coût de traitement inférieur des relatives sujet entraînerait accessoirement la production sporadique de relatives COD. Spécifiquement, les locuteurs francophones éviteraient machinalement de produire une relative COD lorsque, à première vue, la production d'une relative sujet se montre parallèlement possible. Ainsi, les locuteurs que nous avons interrogés produisent peu de relatives COD en réponse aux stimuli qui fournissent pourtant un antécédent COD : 44% des adultes et 56 % des enfants ne produisent jamais de relatives COD dans ce contexte. Au total, seulement 21% des réponses du groupe d'enfants et 28% de celles du groupe d'adultes prennent la forme de relatives COD dans le cadre des stimuli favorisant ce type de construction. Cette production dispersée de relatives COD découlerait donc du choix dicté par le parseur dans le cas où un second type de construction paraît exécutable, et non d'une contrainte inhérente à la grammaire. Elle s'exerce conséquemment chez l'ensemble des locuteurs indépendamment du niveau de développement de leur grammaire.<sup>9</sup>

On suppose généralement que les enfants disposent d'un pouvoir global de computation plus limité que celui des adultes (voir, entre autres, Goodluck et Tavakolian 1982 ; Goodluck 1990). Il s'ensuivrait alors une interaction entre leurs

---

<sup>9</sup> Les enfants francophones interrogés par Labelle (1990) produisent un nombre appréciable de relatives objet avec l'opérateur *où* (exemple (i)). Ce phénomène pourrait a priori affaiblir l'hypothèse selon laquelle le coût de traitement supérieur des relatives objet détermine leur usage limité. Cependant, le nombre absolu de relatives objet obtenues par Labelle (n=465), toutes catégories incluses (relatives COD, COI, locatives, etc.), demeure nettement inférieur au nombre total de relatives sujet (n=883). En outre, Labelle spécifie que les relatives avec *où* prennent des formes souvent déficientes (exemple (ii)). Conséquemment, la production de ce type de relatives se conforme aux prédictions de la présente hypothèse.

(i) Sur la boîte où la petite fille met l'auto (J 5;07, Labelle (1990))

(ii) La petite fille où le garçon lui dit bonjour (J 5;07, Labelle (1990))

ressources générales plus limitées et le coût de computation supérieur des relatives COD. Les enfants seraient donc plus enclins que les adultes à produire des relatives COD déficientes.<sup>10</sup> En effet, le groupe d'adultes produit peu de relatives COD mais celles-ci sont presque toutes grammaticales et standard (exemple (20a)) ; le groupe d'enfants produit aussi des relatives COD grammaticales et standard (exemple (20b)), mais plus rarement. Inversement, le groupe d'enfants est seul à produire des relatives COD mal formées, soit cinq relatives COD agrammaticales sur un total de seize. Trois d'entre elles incluent un NP résomptif (énoncés (21a-c)). Les énoncés (21d,e) constituent les deux autres instances d'agrammaticalité parmi les relatives COD d'enfants. Les trois NP résomptifs, comme les deux autres formes agrammaticales, constitueraient des erreurs de performance, le résultat d'une difficulté de traitement plutôt que d'une grammaire incomplète. Le statut illégitime des NP résomptifs déterminerait pourquoi ils apparaissent dans les relatives COD d'enfants proportionnellement moins souvent que les résomptifs de type pronominal.<sup>11</sup> Enfin, rappelons que le contraste observé entre les niveaux d'acquisition demeure incertain puisque la moitié des enfants et presque autant d'adultes ne produit aucune relative COD quelle qu'en soit la nature.

(20) a. La fille que la maman couche (adulte)

b. Le garçon que sa maman chatouille (enfant, 6;1)

(21) a. Le garçon que sa maman réveille son garçon (enfant, 6;4)

---

<sup>10</sup> D'autres auteurs affirment que les relatives objet occasionnent des problèmes de traitement plutôt que de grammaire chez ceux qui disposent de ressources globales réduites, notamment chez les personnes âgées (Zurif *et al.*, 1995) et chez certaines catégories de patients aphasiques (Hildebrandt *et al.*, 1987).

<sup>11</sup> Dans la section suivante, nous expliquons l'apparition plus fréquente de NP résomptifs dans les relatives COI d'enfants.

- b. Le garçon que sa maman couche son garçon (enfant, 6;1)
- c. La fille que la maman couche la fille (enfant, 5;6)
- d. Que sa mère réveille sa fille (enfant, 6;6)
- e. Le garçon qu'sa maman qui couche (enfant, 6,9)

La moitié des relatives COD d'enfants contient des pronoms résomptifs (exemples (22a,b)) ; un seul pronom résomptif se présente dans les relatives COD d'adultes (exemple (21c)). Ce contraste entre les niveaux d'acquisition semble également impliquer un facteur d'économie de traitement. Évidemment, il pourrait simplement refléter le fait que les adultes mais pas les enfants tendent à normaliser leur langage en contexte expérimental (Guasti et Shlonsky 1995, note 3, à propos des données de Labelle 1988). Il resterait cependant à expliquer pourquoi les enfants produisent des pronoms résomptifs lorsqu'ils répondent aux stimuli OBJET, en position objet et occasionnellement en position sujet, mais pas lorsqu'ils répondent aux stimuli SUJET. Nous stipulons que l'emploi des pronoms résomptifs en français facilite la production d'une relative en temps réel, en permettant la construction d'une structure prédicative par liage pronominal plutôt que par déplacement *wh* (cf.: Goodluck et Stojanovic, 1996). Le liage pronominal présenterait un avantage de computation par rapport au déplacement *wh* parce que, dans les termes de De Vincenzi, il évite la création d'une chaîne en structure-S. Compte tenu de leurs ressources globales plus limitées, les enfants seraient portés à exploiter cette option offerte par la grammaire du français lorsqu'ils produisent une relative COD et, occasionnellement, lorsqu'ils produisent une relative sujet dans des

circonstances difficiles. Les adultes entreprendraient généralement d'exécuter l'option standard.<sup>12-13</sup>

- (22) a. Le garçon que son père l'amène au cinéma (enfant, 5;9)  
 b. Un garçon que son papa l'amène au parc (enfant, 6;1)  
 c. La fille que son père l'amène au parc (adulte)

### *iii) Relatives COI*

Les relatives COI standard demandent, en français, un travail de traitement probablement plus exigeant que la production des relatives COD ou sujet. Les propos de Phillips (1995a) permettent d'élucider simplement l'exigence

---

<sup>12</sup> Certaines langues permettent le libre usage des pronoms résomptifs, sauf dans la position sujet supérieure de la relative ; un pronom résomptif peut cependant occuper une position sujet enchâssée (Varlokosta et Armon-Lortem 1998). Cette contrainte pourrait éventuellement caractériser la grammaire des enfants francophones, prédisant justement l'absence d'énoncés tels que *la fille qu'a joue dans le sable* parmi les réponses aux stimuli SUJET (mais permettant théoriquement les constructions du type *la fille que tu croyais qu'elle jouait dans le sable*). Cependant, la contrainte précitée ne définit pas strictement l'occurrence des pronoms résomptifs dans notre corpus, puisque quelques-unes de ces formes apparaissent en position sujet supérieure parmi les réponses aux stimuli COD et COI (*la fille qu'a joue avec sa maman*).

<sup>13</sup> Notre invoquons une notion d'économie computationnelle plutôt que dérivationnelle, à l'encontre de Bernstein, McDaniel et McKee (1998). La notion d'économie dérivationnelle évoquée par Chomsky (1995) édicte le statut de grammaticalité d'une structure : elle détermine qu'une seule dérivation grammaticale existe pour un ensemble spécifique d'items lexicaux, soit celle qui implique le nombre minimum d'opérations grammaticales. Ainsi, Bernstein et ses collaborateurs proposent que les enfants anglophones construisent des relatives avec des traces *wh* parce que, dans leur grammaire comme dans celle des adultes, l'insertion d'un pronom résomptif à la place de la trace occasionnerait une dérivation moins économique et, donc, agrammaticale. L'insertion d'un pronom résomptif se justifierait cependant si la présence d'une trace contrevenait à un principe de la grammaire ; la dérivation normalement plus économique qui contient la trace serait alors exclue et la dérivation avec pronom résomptif se ferait grammaticale. Nous ne pouvons expliquer nos données en terme d'économie dérivationnelle puisque, en français non standard, l'occurrence des pronoms résomptifs ne se limite pas à des positions inaccessibles au déplacement *wh* ; il semble que, dans cette langue, les relatives avec pronoms résomptifs et avec traces impliquent des dérivations autonomes. Aussi, il nous faut invoquer un facteur indépendant de la grammaire afin d'expliquer pourquoi les enfants francophones exploitent l'option résomptive davantage que les adultes, mais seulement dans le contexte des stimuli OBJET et non dans le contexte des stimuli SUJET.

supplémentaire qui survient avec l'hamelinage de la préposition : l'opérateur *wh* se trouvant enchâssé dans le PP, s'éloigne dans l'arbre du noeud terminal (C) qui le succède. Cet écart demanderait aux locuteurs des ressources représentatives additionnelles. L'effort requis n'empêcherait pas ponctuellement la production d'une relative COI standard ; il entraînerait simplement une possibilité accrue d'erreurs de performance.<sup>14</sup>

La production des relatives COI, de par son coût de computation particulier, pourrait donc taxer les ressources globales habituellement suffisantes des locuteurs adultes. Ce phénomène sous-tendrait le parallélisme particulier qui se manifeste dans ce contexte entre les enfants et les adultes. Ici, les deux groupes de locuteurs produisent une variété ressemblante de relatives déficientes, quoiqu'en nombre différent. Nous avons déjà analysé le fait que les deux groupes forment dans ce contexte des relatives agrammaticales de type sujet. Outre cela, chaque groupe produit un éventail semblable de relatives COI mal formées. Les exemples (23a-b)) contiennent des NP résomptifs. Ces deux types de structures seraient illégitimes dans la grammaire des enfants comme dans celles des adultes. L'exemple (24) présente d'autres erreurs d'adultes impliquant, respectivement, un choix d'opérateur erroné et un cas possible d'échouage de la préposition.<sup>15</sup> Comme les précédentes, elles seraient conditionnées par un accroc survenu durant le traitement.

---

<sup>14</sup> D'autres facteurs paragrammaticaux pourraient éventuellement équilibrer le coût de traitement des relatives COI standard, chez les adultes comme chez les enfants, et occasionner la production de formes grammaticales. Cette hypothèse doit faire l'objet d'une autre recherche.

<sup>15</sup> La préposition *pour* qui apparaît seule à la fin de l'énoncé (24b) constitue peut-être une forme pronominale dans ce contexte, analogue à *dessus* dans l'exemple (i) de Kayne et Pollock (1978). Ces auteurs stipulent que la relative (i) se construit sans déplacement comme la relative (ii) (cf. Lefebvre et Fournier, 1978). De la même façon, l'énoncé (24b) pourrait correspondre à une relative non standard (avec pronom résomptif) plutôt qu'une relative agrammaticale (avec échouage de la préposition suite au déplacement du NP).

(i) Le mec que tu peux compter dessus

- (23) a. Le garçon que l' papa magasine pour son garçon (enfant, 6;4)  
 b. La fille que le papa donne un dessin à sa fille (adulte)
- (24) a. Je préfère être la fille duquel le papa donne un dessin (adulte)  
 b. J'aimerais mieux, euh, j'aimerais mieux être la fille que son papa magasine pour (adulte)

Les enfants produisent une proportion importante de NP résomptifs dans leurs relatives COI (57% ou, en faisant abstraction des cas ambigus, 36 %). Deux considérations nous amènent toutefois à retenir l'hypothèse évoquée précédemment selon laquelle les NP résomptifs représentent des formes illégitimes dans leur grammaire, comme dans celle des adultes. Premièrement, la production de NP résomptifs augmente chez les enfants justement dans le contexte où la production de relatives mal formées culmine chez les adultes. Le facteur de performance qui entraîne la hausse d'erreurs chez les adultes pourrait parallèlement engendrer la recrudescence de NP résomptifs chez les enfants. Deuxièmement, les enfants ne produisent aucune autre sorte de relative COI mal formée outre celles qui contiennent des NP, hormis une seule relative COI sans antécédent. Si l'on admet que les NP résomptifs constituent pour eux une option grammaticale, alors il faut simultanément conclure que toutes leurs relatives COI (sauf une) se conforment à leur grammaire ; or, les adultes produisent un sous-ensemble de relatives COI (24%) qui, ostensiblement, contrevient à la leur (exemples 23(b), 24(a,b) et 25(b)). Le facteur de performance qui entraîne la production imparfaite des adultes doit sûrement entraîner des difficultés chez les enfants. Vraisemblablement, il affecte les enfants

---

(ii) Le mec que je lui ait parlé

davantage que les adultes. Nous concluons donc que les NP résomptifs produits par les enfants correspondent à des erreurs de performance, au même titre que les productions erronées des adultes. Le coût de traitement supérieure des relatives COI engendrerait plus d'erreurs chez les enfants que chez les adultes étant donné leur pouvoir global de computation moins développé.

La présence de vides dans les relatives COI, ou l'absence de préposition, ne constituent pas une particularité distinctive des réponses d'enfants (exemples (25a,b)). En fait, le groupe d'enfants ne produit qu'une seule relative de ce type, comme le groupe d'adultes. Nous n'avons donc aucune raison de juger différemment ces deux énoncés : chez l'enfant comme chez l'adulte, il s'agirait d'une erreur de performance plutôt qu'une structure sanctionnée par sa grammaire.

- (25) a. La fille que l'ère envoie un dessin (enfant, 6;6)  
 b. La fille que le papa téléphone (adulte)

Le groupe d'enfants produit six relatives COI avec des pronoms résomptifs, créant ainsi des formes grammaticales mais non standard (exemples (25a,b)). Deux pronoms résomptifs se présentent également parmi les relatives COI d'adulte (énoncés (25c,d)). Comme dans les relatives COD, l'emploi des pronoms résomptifs dans les relatives COI pourrait éventuellement atténuer les difficultés de traitement inhérentes à ces structures, en permettant la construction d'une structure prédicative par liage pronominal plutôt que par déplacement *wh*. Étant donné leurs ressources globales plus limitées, et le coût de traitement particulier des relatives COI, les enfants exploiteraient uniquement cette option offerte par la grammaire du français. Les adultes aussi auraient recours à cette option non standard, seulement moins

souvent. Les erreurs produites respectivement par les enfants et par les adultes corroborent cette hypothèse. Les enfants entreprendraient de construire des relatives COI par liage pronominal plutôt que par déplacement, uniquement, étant donné le coût de computation particulier de la seconde stratégie. Conséquemment, leurs tentatives échouées contiendraient régulièrement des NP résomptifs plutôt que, par exemple, un opérateur *wh* non conforme. En revanche, les adultes entreprendraient autant que possible de produire des formes standard et, plus rarement, des formes non standard. Leurs erreurs de production contiendraient alors des signes de déplacement (revoir les exemples (24a,b)) ou, quelquefois, des indications de liage pronominal (exemples (26c,d)).

- (26) a. Le garçon que son papa achète des choses pour lui (enfant, 5;9)  
 b. Le garçon que son papa magasine pour lui (enfant, 6;5)  
 c. J'voudrais être la fille que son papa lui donne un dessin (adulte)  
 d. J'aimerais être la fille que le papa magasine avec (adulte)

L'absence complète de relative COI avec hamelinage de la préposition chez les enfants francophones s'expliquerait donc par le coût de traitement particulier que ce type de structure entraîne. Si la production de ces structures s'avérait plus systématique au stade final d'acquisition de la grammaire, alors son absence chez les enfants indiquerait peut-être un manque unilatéral dans leur grammaire. Or, une proportion appréciable d'adultes ne produit aucune relative COI avec hamelinage de la préposition. Un facteur indépendant du niveau de développement de la grammaire des locuteurs doit donc intervenir. D'autres facteurs que le coût de traitement pourraient cependant contribuer à l'absence de relatives COI standard chez les enfants et chez presque la moitié des adultes. La forme canonique des relatives

obliques en français usuel prend peut-être une forme non standard. Plusieurs adultes s'efforceraient à employer un registre plus formel de français en contexte expérimental, tandis que les enfants ne sauraient encore s'assujettir à ce type d'autocensure (cf. Guasti et Shlonsky 1995, concernant l'usage des pronoms résomptifs). De fait, parmi les adultes qui produisent ce type de structure, plusieurs emploient l'opérateur *dont*, caractéristique d'un registre de français assez formel (exemple (27)).<sup>16</sup>

(27) Je préfère la fille dont le père magasine pour elle (adulte)

Outre cette première supposition, la hiérarchie d'accessibilité de Keenan et Comrie (1977 : voir Pérez-Leroux, 1995, note 2) pourrait éventuellement servir à prédire l'absence des relatives obliques standard en français infantin et leur occurrence limitée en français adulte. Des données nouvelles sont requises afin d'évaluer la pertinence empirique de ces différentes voies d'analyse.

En résumé, nos résultats révèlent que les lacunes antérieurement associées aux relatives enfantines dépendent du type de relative demandé et ne particularisent pas strictement les productions enfantines : 1) les adultes francophones autant que les enfants tendent à éviter de produire des relatives objet en construisant à la place des relatives sujet ; 2) les enfants produisent plusieurs sortes d'agrammaticalité, incluant des syntagmes résomptifs sujet et objet, uniquement lorsqu'on leur demande de

---

<sup>16</sup> Goodluck et Stojanovic (1996) rapportent quelques cas d'hamelinage chez les enfants serbo-croates. Un facteur intra-langue pourrait donc intervenir chez les sujets francophones ou, encore, un facteur expérimental.

relativiser un objet, jamais lorsqu'il leur faut produire une relative SUJET ; 3) les adultes produisent ces mêmes sortes d'agrammaticalité dans le contexte des stimuli COI, quoique dans des proportions moindres ; 4) les enfants et plus rarement les adultes, utilisent des pronoms résomptifs objet et sujet seulement dans le cadre des stimuli OBJET, jamais en réponse aux stimuli SUJET. De telles tendances infirment les analyses antérieures qui postulent une différence intégrale entre la grammaire des enfants et celle des adultes, c'est-à-dire, les analyses exprimées en termes de discontinuité ou de continuité faible. Elles semblent mieux s'expliquer en attribuant aux jeunes locuteurs une grammaire équivalente à celle des adultes, mais un pouvoir global de computation plus limité et des ressources lexicales moins développées. Ces limites périphériques rendraient parfois imperceptible leur véritable niveau de compétence grammaticale. En effet, les enfants se heurtent à des difficultés lorsque la production d'une relative implique un effort de traitement accru ; les adultes affrontent des difficultés ressemblantes lorsque le coût de traitement de la relative culmine. Cela étant, les résultats de la présente recherche suggèrent une hypothèse de continuité forte pour ce qui est du développement des relatives en français.



## ***Chapitre VI : Conclusion***

Plusieurs études récentes s'inscrivant dans le cadre général de la TPP suggèrent que la grammaire des relatives de l'enfant demeure inachevée jusqu'à l'âge de six ans et peut-être plus ; ainsi s'expliquerait sa performance imparfaite à des étapes de développement avancées. Les résultats de la présente recherche affaiblissent trois versions précises de cette hypothèse, notamment l'hypothèse d'absence de déplacement (Labelle 1995 ; cf. Goodluck et Stojanovic, 1996), l'hypothèse d'absence d'opérateurs *wh* (Guasti et Shlonsky 1995), et l'hypothèse de trait paramétrique sous spécifié (Pérez-Leroux 1995). Nos résultats révèlent essentiellement que les structures déficientes des enfants francophones présentent plusieurs propriétés similaires aux erreurs de performance des adultes, quoiqu'elles soient plus nombreuses. Nous concluons donc que les lacunes observées chez les enfants francophones ne résultent pas d'un manque au niveau de leur savoir grammatical proprement dit, mais de limites portant sur leur capacité d'appliquer ce savoir dans des circonstances définies. En particulier, les enfants francophones tendraient à produire une relative déficiente lorsque leur pouvoir global de computation, plus limité que celui des adultes, ne suffit pas au traitement en temps réel de cette structure. Le principe de Phillips (1995a), formulé indépendamment pour rendre compte de phénomènes liés au traitement de la syntaxe en temps réel, nous permet de différencier le coût de traitement respectif des relatives sujet, COD et COI en français.

Le présent chapitre souligne les principaux corollaires de notre thèse. Il se divise en trois parties. La première porte sur le caractère des étapes intermédiaires du développement de la relative en français et sur le mode de transition au stade final. La deuxième partie précise le lien entre nos conclusions et notre méthodologie

empirique. La dernière partie expose quelques questions résiduelles qui doivent faire l'objet de recherches subséquentes.

### ***6.1. Étapes intermédiaires du développement de la relative et transition au stade final***

L'acquisition tardive des relatives en français et dans d'autres langues soulève trois questions énoncées au chapitre deux : la première concerne la forme que revêt la grammaire du locuteur entre le stade initial d'acquisition et le stade final, la seconde, le type de changement que doit subir cette grammaire éventuellement transitoire avant de prendre sa forme définitive et, la troisième, le mécanisme susceptible de provoquer universellement les changements qui s'imposent. Les études antérieures touchent à ces questions d'une manière analogue. Elles stipulent essentiellement que : a) la grammaire de l'enfant francophone demeure incomplète par rapport à la grammaire cible jusqu'à ce que celui-ci atteigne l'âge de six ans ou plus, b) cette grammaire transitoire subit ensuite des changements internes, résultats de l'actionnement de certains éléments de la GU ou de la sélection des options offertes par la GU et c) ces changements sont provoqués par un processus de maturation biologique qui touche directement les différents principes de la GU ou, encore, par l'exposition à des données primaires. En somme, ces analyses rendent compte des étapes transitoires du développement de la relative en français en termes de discontinuité ou de continuité faible : elles postulent respectivement un écart

intégral ou faible entre la GU et l'ensemble de principes qui contraignent les représentations grammaticales de l'enfant.<sup>1</sup>

Globalement, nos résultats ne corroborent pas l'hypothèse selon laquelle un manque existe dans la grammaire enfantine. Les contrastes instables que nous observons entre les productions enfantines et adultes, ainsi que les corrélations qui apparaissent entre les deux groupes, contredisent les manques grammaticaux précis que les études antérieures imputent à l'enfant (chapitre 5, section 5.1.). Aussi, les tendances rapportées au chapitre précédent suggèrent que les irrégularités de la syntaxe enfantine résident dans l'application vacillante d'un savoir déjà acquis. Nous postulons donc, à l'encontre des hypothèses antérieures, une hypothèse de continuité forte pour le développement apparemment graduel de la relative en français : a) la grammaire de l'enfant prendrait une forme qualitativement similaire à celle de l'adulte non pas tardivement, ou après six ans, mais bien avant (cf. Goodluck et Tavakolian 1982 ; Crain, McKee et Emilliani 1990) ; b) les capacités subsidiaires des enfants et non leur grammaire feraient l'objet de changements au cours de leur développement ; et c) un processus de maturation biologique entraînerait l'accroissement de ces capacités subsidiaires, tandis que les différents éléments de la GU qui déterminent la forme des relatives en français seraient déjà actionnés. Les paragraphes suivants détaillent ces trois suppositions.

---

<sup>1</sup> L'écart postulé est qualifié d'intégral lorsque que certains éléments de la GU sont supposés inertes ou sous-spécifiés dans la grammaire du locuteur apprenant. Il est jugé faible lorsque tous les éléments de la GU sont présumés actifs chez l'enfant mais que, par conjecture, celui-ci ne sélectionne pas d'emblée les hypothèses paramétriques qui cadrent avec sa langue d'acquisition (Chapitre 2).

*i) Correspondances entre les grammaires enfantine et cible*

Nos résultats suggèrent que plusieurs aspects fondamentaux de la grammaire cible opèrent déjà chez les enfants âgés de 4 à 6 ans. Labelle (1995) et Guasti et Shlonsky (1995) ont précédemment reconnu l'action du principe des catégories vides sur les relatives des enfants francophones. Nos données corroborent leurs observations respectives. D'abord, dans notre corpus de relatives enfantines comme dans celui de Labelle (1988), aucune structure ne contient *que* puis un vide en position sujet (exemple (1a,b)). Labelle (1995) remarque que le principe des catégories vides exclut justement l'occurrence de ce type de construction puisque la catégorie vide suivant le complémenteur n'est pas proprement gouvernée. Ensuite, les enfants que nous avons interrogés, conformément aux sujets de Labelle (1995), ne produisent aucune relative COI avec échouage de la préposition (exemple (1c)) ; Labelle (1995) rappelle que le PCV interdit effectivement l'échouage des prépositions en français.<sup>2</sup> Enfin, dans nos relatives d'enfants comme dans celles de Labelle, les NP résomptifs n'apparaissent jamais en position sujet (exemple (1d,e)). Guasti et Shlonsky (1995) observent que le principe des catégories vides exclut également l'absence de ce type de structure, puisque le déplacement du NP résomptif sujet en forme logique laisserait une trace non gouvernée.

- (1) a. \* La fille que \_\_ court après un chien  
 b. \* La fille que \_\_ se fait réveiller par sa mère  
 c. \* La fille que le papa donne un dessin à

---

<sup>2</sup> Rappelons que les adultes produisent trois relatives telles que *j'aimerais être la fille que le papa magasine avec*. La préposition *avec* qui se présente dans ce contexte correspondrait à une forme pronominale (Kayne et Pollock 1978 ; Lefebvre et Fournier 1978). Les enfants ne produisent aucune forme de ce type.

d. \* La fille que **la fille** court après un chien

e. \* La fille que **la fille** se fait réveiller par sa mère

Nos résultats suggèrent cependant d'autres parallèles entre les grammaires enfantine et cible, outre l'activité du PCV. Les enfants que nous avons interrogés semblent déjà savoir qu'en français, les relatives se construisent soit par déplacement, soit avec pronom résomptif (cf. Guasti et Shlonsky 1995). Ainsi, les enfants comme les adultes appliquent librement l'option avec déplacement dans le contexte des stimuli SUJET ; aucun pronom résomptif ne se présente dans ce contexte.<sup>3</sup> Les enfants utilisent des pronoms résomptifs plus fréquemment lorsqu'ils produisent des relatives COD, quoique quelques formes standard apparaissent aussi dans ce contexte. Lorsque le contexte appelle la production de relatives COI, les enfants exploitent exclusivement la seconde option offerte par la grammaire du français, soit l'option sans déplacement. L'usage exclusif de cette option chez l'enfant coïncide avec le fait que bon nombre d'adultes évitent également la production de relatives COI avec déplacement et hamelinage de la préposition.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Labelle (1990) applique son analyse sans déplacement aux relatives d'enfants qui paraissent standard, notamment les relatives sujet qui contiennent un vide (exemple (i)). Le fait que, dans notre étude, les enfants et les adultes répondent aux stimuli SUJET en produisant des ensembles d'énoncés absolument équivalents, tant au niveau quantitatif que qualitatif, nous amène à analyser pareillement ces ensembles d'énoncés. En particulier, nous jugeons que la forte majorité de relatives sujet standard que les enfants produisent dans ce contexte se construit comme les réponses analogues d'adultes, c'est à dire, par déplacement.

(i) La fille qui chante une chanson (5;8)

<sup>4</sup> Le fait que bon nombre de nos sujets adultes ne produisent aucune relative COI avec hamelinage de la préposition pourrait éventuellement suggérer l'absence de déplacement dans leur grammaire des relatives. Toutefois, Lefebvre et Fournier (1978) affirment que les adultes montréalais produisent à la fois des relatives COI avec hamelinage de la préposition et, par ailleurs, des relatives COI avec pronoms résomptifs. Ces auteurs citent des exemples d'allocutions où les deux constructions sont produites par des locuteurs individuels à des intervalles très rapprochés. Nous stipulons ainsi que la grammaire des adultes francophones de Montréal permet la construction de relatives COI avec déplacement. Des facteurs externes à la grammaire favoriseraient cependant l'usage exclusif de la seconde analyse chez bon nombre de locuteurs adultes et chez les enfants. Ces facteurs interviendraient incidemment en conversation spontanée ; ils seraient prépondérants dans le contexte

Les études antérieures ne reconnaissent pas, par ailleurs, le fait que les enfants n'attribuent pas vraiment le même statut aux syntagmes résomptifs, aux pronoms résomptifs et aux catégories vides comme variables possibles dans les relatives. En effet, les enfants comme les adultes utilisent exclusivement des vides lorsqu'on leur demande de relativiser un sujet. Dans le contexte des stimuli COD, les enfants produisent quelques SNs résomptifs, variables illicites dans la grammaire adulte, mais ils démontrent une préférence marquée pour les pronoms résomptifs, variables légitimes mais non standard dans la grammaire adulte. Ils utilisent un nombre accru de syntagmes résomptifs dans le contexte des stimuli COI, mais ce phénomène concorde avec une production augmentée de structures lacunaires chez les adultes dans le même contexte. Ici, encore, les résultats de la présente recherche mettent en doute le contraste supposé dans les études antérieures entre la grammaire des enfants et celle des adultes.

## *ii) Nature des changements qui s'opèrent chez l'enfant*

Outre les correspondances précédemment suggérées, plusieurs de nos résultats révèlent qu'un obstacle externe à la grammaire des enfants francophones entraîne, dans des contextes déterminés, leur production imparfaite de relatives. Premièrement, les adultes autant que les enfants tentent de produire des relatives sujet dans les contextes expérimentaux qui facilitent pourtant la production de relatives COD ou COI (en fournissant un antécédent COD ou COI). Cette tendance ne résulte pas d'un manque dans la grammaire enfantine puisqu'elle se montre tout

---

de la présente expérimentation comme dans celle de Labelle (1988).

aussi prépondérante chez les adultes. Elle ne découle pas, non plus, des particularités de la grammaire cible : le statut de grammaticalité des relatives ne varie pas en français selon qu'elles sont de type objet ou de type sujet. Un facteur accessoire à la grammaire doit sûrement intervenir. Deuxièmement, les enfants produisent une forte majorité de relatives *sujet* tout à fait grammaticales lorsqu'ils répondent aux stimuli SUJET tandis qu'ils produisent une variété de relatives *sujet* mal formées en réponse aux stimuli COD et COI. Leur grammaire garantit apparemment la production de relatives sujet standard à condition que le contexte de production fournisse un antécédent adapté à ce type de structure. Troisièmement, les adultes produisent un éventail accru de relatives agrammaticales en réponse au stimuli COI. Ce phénomène indique que la production des relatives COI présente une difficulté spéciale pour le locuteur du français, même au stade final d'acquisition de la grammaire. Puisque la grammaire du français à l'état complet permet assurément la relativisation d'un élément en position COI, avec ou sans hamelinage de la préposition, alors un facteur auxiliaire à la grammaire doit entraîner les difficultés observées.

Notre hypothèse de coût de traitement des relatives en français explique l'insistance à produire des relatives sujet chez les enfants comme chez les adultes : les deux groupes seraient enclins à produire cette sorte de relative parce qu'elle présente un coût de traitement habituellement plus économique que les autres.<sup>5</sup> Outre cela, notre hypothèse de coût de traitement nous permet d'expliquer à la fois la

---

<sup>5</sup> Rappelons que, suivant le principe d'association à droite de Phillips (1995a), le parseur construit une structure arborescente en limitant autant que possible le nombre de chaînons qui sépare chaque paire de têtes adjacentes. Ce principe, appliqué au traitement des relatives en français, suggère que la production d'une relative COI standard en français taxe davantage les ressources de computation du locuteur, par rapport aux deux autres types de relatives (sujet et COD) : un chaînon supplémentaire distance l'opérateur enchâssé dans le SP du noeud terminal suivant, soit la tête de CP. Quant à la production d'une relative sujet, celle-ci pourrait présenter un avantage par rapport à la construction des relatives COD et COI car, dès l'introduction du *qui*, un seul rattachement se montre possible pour la queue de la relative ; le parseur n'a nullement besoin de trier (chapitre 5, section 5.2.).

performance imparfaite des enfants et celle des adultes. Essentiellement, les enfants tendraient à produire une relative agrammaticale, de type sujet ou objet, lorsque cette tâche requiert un pouvoir global de computation relativement important ; les adultes tendraient à produire une relative lacunaire, sujet ou objet, lorsque cette tâche demande un pouvoir global de computation culminant. L'accroissement du pouvoir global de computation de l'enfant s'imposerait afin qu'il puisse exploiter ses connaissances grammaticales dans une plus grande variété de circonstances, à la manière de l'adulte. Cela étant, nous postulons que le pouvoir global de computation de l'enfant plutôt que sa grammaire fait l'objet des changements observés en cours de développement.

### *iii) Mécanismes de changement*

L'accroissement du pouvoir global de computation chez l'enfant résulterait d'un processus de maturation biologique. D'autres phénomènes paragrammaticaux pourraient également déclencher certains des changements observés entre les niveaux d'acquisition de la relative. L'évolution des capacités lexicales rendrait le locuteur plus apte à relativiser sous forme de sujet un antécédent qui se présente sous forme d'objet : elle lui permettrait, par exemple, de sélectionner des verbes qui rendent possible l'usage du passif ou du causatif. Au demeurant, le niveau de scolarisation des locuteurs pourrait contribuer à l'emploi d'un registre plus formel de français dans diverses situations et notamment en contexte expérimental. Ces deux derniers facteurs pourraient vraisemblablement opérer en sus du développement des ressources globales de computation et amplifier l'apparence progressive du développement des relatives.

## *6.2. Exploitation complète du groupe contrôle*

Dans notre thèse, nous insistons sur le besoin d'identifier les particularités de la syntaxe enfantine en se rapportant méthodiquement à des données d'adultes strictement équivalentes. De fait, les lacunes qui particularisent les productions d'enfants ne peuvent se définir comme telles qu'en relation avec des productions analogues d'adultes. Quatre aspects de notre méthodologie reflètent cet objectif. Premièrement, nous avons sélectionné le groupe d'adultes de sorte que ses caractéristiques sociolinguistiques correspondent étroitement à celle du groupe d'enfants : le groupe d'adultes inclut soit le père, soit la mère de chacun des enfants participant à l'étude. Cet élément de contrôle dans la sélection des sujets adultes paraissait spécialement important compte tenu des variations dialectales de certaines constructions relatives en français. Deuxièmement, nous avons élaboré une tâche expérimentale susceptible de convenir aussi bien aux enfants qu'aux adultes. Pour les enfants, notre épreuve implique une série de choix intelligibles, susceptibles de retenir leur attention. Pour les adultes, elle crée un contexte de production de relatives relativement naturel, en simulant les circonstances de communication qui provoquent normalement la production d'une structure prédicative sans recours à des dessins ou à des jouets. Troisièmement, nous avons développé un système d'évaluation des réponses dans l'intention d'évaluer d'une manière constante les différentes réponses produites par un même sujet et, surtout, les réponses produites par les sujets dans les deux groupes. Enfin, nous avons comparé les réponses des

enfants et des adultes dans le détail, en tenant compte notamment du type de stimuli présenté (stimuli SUJET vs COD vs COI).

Le rôle central que nous attribuons au groupe contrôle d'adultes détermine principalement la différence entre nos conclusions et celles des études antérieures. En effet, plusieurs des tendances que nous observons chez les enfants pourraient éventuellement corroborer les manques grammaticaux postulés chez les enfants dans les études antérieures, à condition que les données d'enfants ne soient pas juxtaposées à des données parallèles d'adultes. De fait, la tendance à éviter la production d'une relative objet en produisant à la place une relative sujet, de même que les difficultés observées quant à la production de relatives objet, se décrivent chez Clark (1985) et chez Pérez-Leroux (1995) comme des particularités distinctives de la syntaxe infantine. Semblablement, dans les études antérieures, l'absence d'hamelinage dans les relatives COI d'enfants francophones constitue le point de disjonction essentiel entre les productions d'enfants francophones et les productions supposées des adultes. Dans notre étude, l'ensemble de ces phénomènes ne particularise pas la syntaxe infantine puisqu'ils se manifestent également chez les adultes.

### *6.3. Questions résiduelles*

Notre thèse aborde la question des états intermédiaires de la grammaire des relatives et non celle de l'appréhension initiale des généralisations associées au

français. Nos données indiquent que la grammaire des relatives des enfants francophones âgés de 4 à 7 ans correspond déjà à celle de l'adulte, tandis que leurs capacités subsidiaires demeureraient proportionnellement limitées. Une question demeure, à savoir comment l'enfant appréhende initialement les généralisations qui distinguent dans sa langue, par exemple, la possibilité d'analyser les relatives en français soit par déplacement, soit par liage pronominal (avec pronom résomptif). Il serait utile d'aborder d'une façon empirique la question de l'appréhension initiale des relatives en français, en obtenant des relatives chez des enfants âgés de moins de quatre ans. Pour ce faire, cependant, il serait nécessaire d'élaborer une tâche expérimentale qui convienne à une population plus jeune ; notre tâche expérimentale ne constitue pas un exercice adapté aux enfants de moins de quatre ans. Ajoutons qu'il n'est pas plus compliqué, a priori, d'expliquer comment l'enfant appréhende d'entrée l'analyse appropriée pour sa langue que de déterminer comment il infère une suite de généralisations avant d'accéder à la bonne (cf. chapitre 2).

La forme précise de notre hypothèse de continuité forte doit également faire l'objet d'examens empiriques supplémentaires. Il conviendrait, entre autres, de mesurer l'impact de différents facteurs grammaticaux et paragrammaticaux sur la production de relatives, et plus particulièrement sur la production de formes erronées telles que les NP résomptifs. L'un des facteurs étudiés pourrait être la distance structurale entre des têtes adjacentes. Il nous serait alors possible de vérifier directement l'effet du facteur invoqué par Phillips (1995a) dans la production de relatives chez les enfants francophones et chez les adultes. En définitive, plus d'un facteur paragrammatical pourrait contribuer à la production de structures déficientes chez ces locuteurs.

Enfin, il nous faudrait confirmer certains aspects de l'équivalence postulée entre les grammaires enfantine et cible. Il importerait surtout de démontrer la présence de déplacement *wh* dans la grammaire des relatives de l'apprenti, en s'appuyant sur d'autres indications positives que l'hamelinage de la préposition. Une approche réalisable consisterait à vérifier la présence ou l'absence d'effets de sous-jacence chez l'enfant francophone en incitant chez lui la production de relatives avec extraction à distance, conformément à la stratégie empirique introduite par Goodluck et Stojanovic (1996) pour le serbo-croate.

Des examens empiriques complémentaires sont donc nécessaires en vue de vérifier le détail de notre analyse. Néanmoins, notre thèse montre que la pleine exploitation d'un groupe contrôle d'adultes peut entraîner une évaluation plus favorable de la compétence grammaticale de l'enfant en milieu expérimental. Principalement, cette démarche empirique permet de vérifier si les irrégularités syntaxiques des enfants se distinguent fondamentalement des erreurs de performance inévitablement produites par les locuteurs de tout âge ou si, au contraire, elles leur ressemblent du point de vue des circonstances où elles surviennent et de leur caractéristiques internes. Par cette démarche, nous détectons des correspondances intéressantes entre la production de relatives lacunaires chez les enfants francophones et chez les adultes : les enfants produisent des relatives lacunaires plus souvent que les adultes mais dans des circonstances comparables et avec des caractéristiques internes fortement similaires. De telles correspondances ne découlent pas naturellement des hypothèses exprimées en termes de discontinuité ou de continuité faible, soit celles qui attribuent la performance imparfaite de l'enfant au caractère théoriquement inachevé de sa grammaire ; les productions lacunaires des adultes ne

résultent sûrement pas de l'état incomplet de leur grammaire. Aussi, l'écart fluctuant qui apparaît entre les deux groupes s'explique en imputant aux jeunes locuteurs un pouvoir global de computation plus limité. L'accroissement graduel de cette capacité subsidiaire occasionnerait l'apparence tardive de l'acquisition de la relative. Ainsi, le fait de mettre en parallèle des corpus équivalents de relatives enfantines et adultes nous amène à formuler une hypothèse de continuité forte : la grammaire des relatives de l'apprenti francophone correspondrait précocement à la grammaire cible tandis que des facteurs de performance limiteraient l'exercice de ce savoir durant les étapes intermédiaires de développement.

## ***Références***

- BERNSTEIN, J.B., McDANIEL, D., MCKEE, C. (1998). Resumptive pronoun strategies in English-speaking children. *Proceedings of the 22nd annual Boston University conference on language development*. Somerville, Massachusetts: Cascadilla.
- BORER, H., ROHRBACHER, B. (1996). Features and projections: arguments for the full competence hypothesis. *Proceedings of the 21st Boston University conference on language development*, 24-35.
- BOWERMAN, M. (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development, in E.Wanner et L. Gleitman (Ed.): *Language acquisition: the state of the art* (pp.319-346). New York: Cambridge University.
- BOWERMAN, M. (1987). Commentary : mechanisms of language acquisition in Y.Levy, I.M.Schlesinger, M.D.S.Braine (Ed.): *Categories and processes in language acquisition* (pp.443-466). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- BRAINE, M.D.S. (1988). Modeling the acquisition of linguistic structure, in Y.Levy, I.M.Schlesinger, M.D.S.Braine (Ed.): *Categories and processes in language acquisition* (pp.217-259). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- CAPLAN, D., HILDEBRANDT, N. (1988). *Disorders of syntactic comprehension*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- CHOMSKY, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon.
- CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- CHOMSKY, N. (1982). *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- CHOMSKY, N. (1986a). *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- CHOMSKY, N. (1986b). *Barriers*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- CHOMSKY, N. (1995). Bare phrase structure, in G. Webelhuth (Ed.) : *Government and binding and the minimalist program, principles and parameters in syntactic theory* (pp. 383-440). Cambridge, Massachusetts : Blackwell.

- CLAHSEN, H. (1991). Constraints on parameter setting: a grammatical analysis of some acquisition stages in German child language. *Language acquisition*, 1 (4), 361-391.
- CLARK, R. (1985). The acquisition of Romance, in D.I. SLOBIN (Ed.) : *The crosslinguistic study of language acquisition, volume 1: the data*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- CLARK, R. (1992). The selection of syntactic knowledge. *Language acquisition*; 2,2, 83-149.
- COMOROVSKI, I. (1990). Verb movement and object extraction in French. *NELS* 20, 91-105.
- CRAIN, S., MCKEE, C., EMILIANI, M. (1990). Visiting relatives in Italy, In Lyn Frazier, Jill de Villier (ED): *Language processing and language acquisition* (p.335-356). Dordrecht: Kluwer Academic.
- DE VILLIERS, J. (1988). Faith, doubt and meaning, in F. S. Kessel (ED.) : *The development of language and language researchers : essays in honor of Roger Brown* (p.51-63). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- DE VINCENZI, M. (1996). Syntactic analysis in sentence comprehension : effects of dependency types and grammatical constraints. *Journal of psycholinguistic research*, 25, 1, 117-133.
- FELIX, S. W. (1992). Language as a maturational process in J. Weissenborn, H. Goodluck, T. Roeper : *Theoretical issues in language acquisition : continuity and change in development* (p.25-51). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- GLEITMAN, L. (1981). Maturational determinants of language growth. *Cognition*, 10, 103-114.
- GLEITMAN, L., WANNER, E. (1982). Language acquisition: the state of the state of the art, in E.Wanner et L. Gleitman (Ed.): *Language acquisition: the state of the art* (pp.3-48). New York: Cambridge University.
- GOODLUCK, H. (1990). Knowledge integration in processing and language acquisition: comments on Grimshaw and Rosen, In Lyn Frazier, Jill de Villier (ED): *Language processing and language acquisition* (p.369-382). Dordrecht: Kluwer Academic.
- GOODLUCK, H., STOJANOVIC, D. (1996). The structure and acquisition of relative clauses in Serbo-Croatian. *Language acquisition*, 5,4, 285-314.
- GOODLUCK, H., TAVAKOLIAN, S. (1982). Competence and processing in children's grammar of relative clauses. *Cognition*, 11, 1-27.
- GUASTI, M.T., SHLONSKY, U. (1995). The acquisition of French relative clauses reconsidered. *Language acquisition*; 4,4, 257-276.

- HILDEBRANDT, N., CAPLAN, D., EVANS, K. (1987). The man<sub>i</sub> left t<sub>i</sub> without a trace: a case study of aphasic processing of empty categories. *Cognitive neuropsychology*, 4 (3) 257-302.
- HIRSCHBÜHLER, P., VALOIS, D. (1990). Argument extraction out of indirect questions in French. ms, Université D'Ottawa et UCLA.
- HYAMS, N., (1983). The pro-drop parameter in child grammars. *Proceedings of WCCFL II*. Stanford Linguistic Association.
- HYAMS, N., WEXLER, K. (1993). On the grammatical basis of null subjects in child language. *Linguistic Inquiry*, 24, 3, 421-459.
- INGHAM, R. (1993-94). Input and learnability: direct-object omissibility in English. *Language acquisition*; 3,2, 95-120.
- JAKUBOWICZ, C. (1994). On the morphological specification of reflexives : implications for acquisition. *Proceedings of the North Linguistics Society*, 24 : 205-219.
- JAKUBOWICZ, C. (1995). Grammaire universelle et acquisition du langage. *Recherches linguistiques de Vincennes*, 24, 7-32.
- JOHNSON, H.H., SOLSO, R.L. (1978). An introduction to experimental design in psychology : a case approach. New York : Harper and Row.
- KAYNE, R., POLLOCK, J.Y. (1978). Stylistic inversion, successive cyclicity and move NP in French. *Linguistic Inquiry*, 9, 14.
- LABELLE, M. (1988). Predication et mouvement: le developpement de la relative chez les enfants francophones. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa.
- LABELLE, M. (1990). Predication, *WH-movement*, and the developpement of relative clauses. *Language acquisition*; 1,1, 95-119.
- LABELLE, M. (1996). The acquisition of relative clauses: movement or no movement ? *Language acquisition* , 5, 2, 65-82.
- LAKATOS, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes, in I. Lakatos et A. Musgrave (Ed.): *Criticism and the growth of knowledge* (pp. 91-196). New York: Cambridge University.
- LASNIK, H. (1989). On certain substitutes for negative data in R.J. Matthews, W. Demopoulous (ED.) : *Learnability and linguistic theory* (pp.89-105). Dordrecht : Kluwer.
- LEFEBVRE, C., FOURNIER, R. (1978). Les relatives en français de Montréal, in Judith McA'Nulty (Ed.) : *Syntaxe et sémantique du français, Cahier de linguistique*, 8 (pp. 273-294). Montréal : Université du Québec.

- MARANTZ, A. (1995). The minimalist program, in G. Webelhuth (Ed.) : *Government and binding and the minimalist program, principles and parameters in syntactic theory* (pp. 349-382). Cambridge, Massachusetts : Blackwell.
- MCNEILL, D. (1966b). The creation of language by children, in J.Lyons and R.Wales (Ed.): *Psycholinguistic papers*. Edinburgh: Edinburgh University.
- PESETSKY (1981). Complementizer-trace phenomena and the nominative island condition. *Linguistic review*, 1, 297-343.
- PÉREZ-LEROUX, A.T. (1995). Resumptives in the acquisition of relative clauses. *Language acquisition*; 4,1, 105-138.
- PETITTO, L.A. (1983). From gesture to symbol : the relationship between form and meaning in the acquisition of personal pronouns in American Sign Language. Thèse de doctorat, Harvard University.
- PHILLIPS, C. (1995a). Right association in parsing and grammar. *MIT working papers in linguistics*, 26, 37-93.
- PHILLIPS, C. (1995b). Syntax at age two: cross-linguistic differences. *MIT working papers in linguistics*, 26, 37-93.
- PINKER, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
- PINKER, S. (1989). *Learnability and cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- POEPEL, D., WEXLER, K. (1993). The full competence hypothesis of clausal structure in early German. *Language*, 69, 1, 1-33.
- POLLOCK, J.Y. (1991). Opacity, genitive subjects, and extraction from NP in English and French. ms, Université de Haute Bretagne, Rennes II.
- RADFORD, A. (1990). The syntax of nominal arguments in early child English. *Language acquisition*, 1 (1), 195-223.
- RIZZI, L. (1990). *Relativized Minimality*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- ROSS, J.R. (1967). *Constraints on variables in syntax*. Ph.D. dissertation, Massachusetts Institute of Technology.
- ROUVERET, A. (1987). Présentation et Postscript, in N. Chomsky: *La nouvelle syntaxe* (pp.7-73 ; 205-364). Paris: Seuil.
- SAFIR, K. (1986). Relative Clauses in a theory of binding and levels. *Linguistic inquiry*, 17 (4), 663-689.

- SHLONSKY, U. (1992). Resumptive pronouns as a last resort. *Linguistic inquiry*, 23, 443-468.
- SLOBIN, D.I. (Ed.) (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition, volume 1: the data*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SLOBIN, D.I. (1986). The acquisition and use of relative clauses in Turkish and Indo-European languages, in D.I.Slobin, K. Zimmer (ED.): *Studies in Turkish linguistics* (pp.273-294). Amsterdam: John Benjamins.
- SPORTICHE, D. (1981). Bounding nodes in French. *The linguistic review*, 1 (2), 219-246.
- STEVENSON, R.J. (1992). Maturation and learning : linguistic knowledge and performance : a commentary on Clashes and Felix in J. Weissenborn, H. Goodluck, T. Roeper : *Theoretical issues in language acquisition : continuity and change in development* (p.77-92). Hillsday : Lawrence Erlbaum.
- STROMSWOLD, K. (1995). The acquisition of subject and object *Wh*-questions. *Language acquisition*; 4,1, 5-48.
- TELLIER, C. (1991). *Licensing theory and French parasitic gaps*. Dordrecht, Kluwer.
- TRUSCOTT, J., WEXLER, K. (1989). Some problems in the parametric analysis of learnability, in R.J. Matthews, W. Demopoulous (ED.) : *Learnability and linguistic theory* (pp.155-176). Dordrecht : Kluwer.
- VARLOKOSTA, S., ARMON-LORTEM, S. (1998). Resumptives and *Wh*-movement in the acquisition of relative clauses in Modern Greek and Hebrew. *Proceedings of the 22nd annual Boston University conference on language development*. Somerville, Massachusetts: Cascadilla.
- WEINBERG, A. (1990a). Markedness versus maturation: the acquisition of subject-auxilliary inversion. *Language acquisition* , 1 (1), 165-194.
- WEINBERG, A. (1990b). Child grammars - radically different, or more of the same?: comments on de Villiers, Roeper and Vainikka, In Lyn Frazier, Jill de Villier (ED): *Language processing and language acquisition* (p.299-311). Dordrecht: Kluwer Academic.
- WEISSENBORN, J., GOODLUCK, H., ROEPER, T. (1992). Old and new problems in the study of language acquisition, in J. Weissenborn, H. Goodluck, T. Roeper : *Theoretical issues in language acquisition : continuity and change in development* (p.1-23). Hillsday : Lawrence Erlbaum.
- WHITE, L. (1982). *Grammatical theory and language acquisition*. Dordrecht: Foris.
- ZURIF, E., SWINNEY, D., PRATHER, P., WINGFIELD, A., BROWNELL, H. (1995). The allocation of memory resources during sentence comprehension: evidence from the elderly. *Journal of psycholinguistic research*, 24 (3), 165-182.

*Appendice A : Réponses et cotes individuelles*

**Tableau APP-1.** Réponses des enfants à la première question ayant pour cible un SUJET

**Question:** *une fille/un garçon s'amuse avec un chat et une autre fille/un autre garçon court après un chien; quelle(le) fille/garçon... ?*

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse                     | Remarques                               | Cote <sup>1</sup> |
|---|---|-------------------|
| 1. (6,4) <i>le garçon</i> - qui court après le chien <sup>2</sup> |   | 8                 |
| 2. (6,1) <i>celle-là</i> qui court après le chien                 |   | 8                 |
| 3. (6,5) <i>celle</i> qui court avec un chat                      |   | 8                 |
| 4. (5,9) <i>le garçon</i> - qui court après le chien              |   | 8                 |
| 5. (5,10) <i>la fille</i> - qui joue avec le chat                 |   | 8                 |
| 6. (5,8) celui qui flatte le chat                                 |   | 8                 |
| 7. (5,10) j'aimerais être le garçon qui court après un chat       |   | 8                 |
| 8. (6,1) <i>celle</i> là avec le chat                             | structure restrictive mais non relative | 2                 |
| 9. (6,9) celui qui joue au ballon <sup>3</sup>                    |   | 8                 |
| 10. (6,6) <i>la fille</i> qui court après un chien                |   | 8                 |
| 11. (5,7) qui court a-- i court après le chien                    | structure non restrictive               | 1                 |
| 12. (5,8) <i>celle</i> qui court avec le chat                     |   | 8                 |
| 13. (6,4) <i>le garçon</i> - avec les cheveux courts <sup>4</sup> | structure restrictive mais non relative | 2                 |
| 14. (6,1) lui qui court après un chien                            |   | 8                 |
| 15. (5,10) un garçon court après un chien                         | structure non restrictive               | 1                 |
| 16. (6,5) un garçon qui s'amuse avec un chat                      |   | 8                 |
| 17. (5,7) moi, j'aimerais être un garçon qui court après un chien |   | 8                 |
| 18. (4,6) <i>la fille</i> qui joue avec le chat                   |   | 8                 |
| 19. (5,6) <i>la fille</i> qui court après un chat                 |   | 8                 |
| 20. (5,11) <i>la fille</i> - qui joue avec un chat                |   | 8                 |
| 21. (4,7) avec qui joue le chat                                   | * antécédent manquant                   | 3                 |
| 22. (3,11) le garçon qui court après un chat                      |   | 8                 |
| 23. (4,9) chien   | structure non restrictive               | 1                 |

<sup>1</sup> La procédure d'attribution des cotes fait l'objet d'une description dans la section 4.1.1. du chapitre quatre.

<sup>2</sup> L'antécédent apparaît en italique lorsqu'il a été énoncé par l'expérimentatrice (cf. chapitre 3).

<sup>3</sup> Le stimulus présenté à cet enfant a été énoncé par la forme de *un garçon s'amuse avec un ballon et un autre garçon court après un chien*.

<sup>4</sup> L'enfant semblait embêté par la question originale. L'expérimentatrice a donc modifié la question, spontanément, pour cette enfant.

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
| 24. (4,8) j'aimerais être le garçon qui court après le chien   |  |  |  | 8 |
| 25. (3,11) moi, j'aime mieux une fille qui court après un chat |  |  |  | 8 |

Tableau APP-2. Réponses des enfants à la deuxième question ayant pour cible un SUJET

Question: *une fille/ un garçon joue dans le sable et une autre fille/ un autre garçon roule à bicyclette - t'aimerais être quelle(les) fille/garçon?*

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse                  | Remarques                 | Cote |
|--|---------------------------|------|
| 1. (6,4) <i>le garçon</i> - qui fait de la bicyclette          |                           | 8    |
| 2. (6,1) <i>celle-là</i> qui roule à bicyclette                |                           | 8    |
| 3. (6,5) <i>la fille</i> - qui joue dans le sable              |                           | 8    |
| 4. (5,9) <i>le garçon</i> - qui roule à bicyclette             |                           | 8    |
| 5. (5,10) <i>la fille</i> qui roule à bicyclette               |                           | 8    |
| 6. (5,8) <i>le garçon</i> - qui joue dans le sable             |                           | 8    |
| 7. (5,10) <i>le garçon</i> - qui joue dans le sable            |                           | 8    |
| 8. (6,1) <i>roule</i> à bicyclette                             | structure non restrictive | 1    |
| 9. (6,9) <i>celui</i> qui roule avec sa bicyclette             |                           | 8    |
| 10. (6,6) <i>la fille</i> - qui roule à bicyclette             |                           | 8    |
| 11. (5,7) <i>qui</i> roule à bicyclette                        | * antécédent manquant     | 4    |
| 12. (5,8) <i>la fille</i> qui joue dans le sable               |                           | 8    |
| 13. (6,4) <i>le garçon</i> - qui roule à bicyclette            |                           | 8    |
| 14. (6,1) <i>le garçon</i> qui joue dans le sable              |                           | 8    |
| 15. (5,10) <i>le garçon</i> - qui roule à bicyclette           |                           | 8    |
| 16. (6,5) <i>qui</i> roule à bicyclette                        | * antécédent manquant     | 4    |
| 17. (5,7) <i>le garçon</i> qui fait de la bicyclette           |                           | 8    |
| 18. (4,6) <i>la fille</i> qui roule à bicyclette               |                           | 8    |
| 19. (5,6) <i>la fille</i> qui joue dans le sable               |                           | 8    |
| 20. (5,11) <i>la fille</i> - qui roule à bicyclette            |                           | 8    |
| 21. (4,7) <i>qui</i> joue dans le sable                        | * antécédent manquant     | 4    |
| 22. (3,11) <i>le garçon</i> qui roule à bicyclette             |                           | 8    |
| 23. (4,9) <i>rouler</i> à une bicyclette                       | structure non restrictive | 1    |
| 24. (4,8) <i>c'est</i> le garçon qui joue dans le sable        |                           | 8    |
| 25. (3,11) <i>j'aimerais</i> une fille qui roule en bicyclette |                           | 8    |

**Tableau APP-3.** Réponses des enfants à la troisième question ayant pour cible un **SUJET**

**Question:** *une fille/ un garçon dessine une maison et une autre fille/ un autre garçon écoute une chanson - quelle(les) fille/garçon ... ?*

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse                          | Remarques                               | Cote |
|--|---|------|
| 1. (6,4) <i>le garçon</i> - qui dessine une maison                     |   | 8    |
| 2. (6,1) <i>celle-là</i> qui dessine                                   |   | 8    |
| 3. (6,5) <i>la fille</i> - qui dessine                                 |   | 8    |
| 4. (5,9) <i>le garçon</i> - qui écoute la chanson                      |   | 8    |
| 5. (5,10) <i>celle</i> qui dessine une maison                          |   | 8    |
| 6. (5,8) <i>moi</i> , j' préfère être un garçon qui écoute une chanson |   | 8    |
| 7. (5,10) <i>le garçon</i> - qui dessine une maison                    |   | 8    |
| 8. (6,1) <i>la chanson</i>   | structure non restrictive               | 1    |
| 9. (6,9) <i>qui</i> écoute une chanson                                 | * antécédent manquant                   | 4    |
| 10. (6,6) <i>qui</i> écoute une chanson                                | * antécédent manquant                   | 4    |
| 11. (5,7) <i>celui</i> qui écoute les chansons                         |   | 8    |
| 12. (5,8) <i>la fille</i> qui chante une chanson                       |   | 8    |
| 13. (6,4) <i>le garçon</i> - qui écoute la chanson                     |   | 8    |
| 14. (6,1) <i>un garçon</i> qui dessine une maison                      |   | 8    |
| 15. (5,10) <i>le garçon</i> - qui écoute une chanson                   |   | 8    |
| 16. (6,5) <i>qui</i> écoute une chanson                                | * antécédent manquant                   | 4    |
| 17. (5,7) <i>j'aimerais ça être</i> le garçon qui écoute une chanson   |   | 8    |
| 18. (4,6) <i>une fille</i> qui écoute une chanson                      |   | 8    |
| 19. (5,6) <i>fille</i> qui écoute une chanson                          |   | 8    |
| 20. (5,11) <i>la fille</i> - qui dessine une maison                    |   | 8    |
| 21. (4,7) <i>qui</i> dessine la maison                                 | * antécédent manquant                   | 4    |
| 22. (3,11) <i>le garçon</i> - qui dessine une tablette de chocolat     |   | 8    |
| 23. (4,9) <i>la fille</i> - qui écoute la chanson                      |   | 8    |
| 24. (4,8) <i>le garçon</i> qui écoute une chanson                      |   | 8    |
| 25. (3,11) <i>une fille</i> qui ... avec la cassette                   | structure restrictive mais non relative | 2    |

**Tableau APP-4.** Réponses des enfants à la première question ayant pour cible un C.O.D.

**Question:** *une maman caresse sa fille/son garçon et une autre maman chatouille sa fille/son garçon; quel(le) fille/garçon voudrais-tu être ?*

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse                       | Remarques   | Cote |
|---|---|------|
| 1. (6,4) <i>le garçon</i> - qui se fait chatouiller, bon !          | relative sujet pluriel que COD  | 7    |
| 2. (6,1) <i>celle-là</i> qui se fait chatouiller                    | relative sujet pluriel que COD  | 7    |
| 3. (6,5) <i>la fille</i> qui, qui ... celle qui chatouille la fille | * sujet et objet sont co-indicés<br>- tête: sujet de <i>chatouiller</i> VS. objet | 3    |
| 4. (5,9) <i>le garçon</i> - qui chatouille le garçon                | * sujet et objet sont co-indicés<br>- tête: sujet de <i>chatouiller</i> VS. objet | 3    |
| 5. (5,10) <i>la fille</i> - qui se fait caresser                    | relative sujet pluriel que COD  | 7    |
| 6. (5,8) <i>caresse</i> son garçon                                  | structure non restrictive   | 1    |
| 7. (5,10) <i>le garçon</i> qui se fait chatouiller par sa mère      | relative sujet pluriel que COD  | 7    |
| 8. (6,1) <i>chatouille</i> sa fille                                 | structure non restrictive   | 1    |
| 9. (6,9) <i>le garçon</i> qui chatouille                            | - tête: sujet de <i>chatouiller</i> VS. objet                                     | 5    |
| 10. (6,6) <i>la fille</i> qui caresse                               | - tête: sujet de <i>caresse</i> VS. objet   | 5    |
| 11. (5,7) <i>le garçon</i> de la maman qu'elle chatouille le garçon | PRONOM RÉSUMPTIF sujet  | 7    |
| 12. (5,8) <i>la fille</i> qui chatouille                            | - tête: sujet de <i>chatouiller</i> VS. objet                                     | 5    |
| 13. (6,4) <i>le garçon</i> que sa maman le caresse                  | PRONOM RÉSUMPTIF objet <sup>1</sup>   | 8    |
| 14. (6,1) <i>le garçon</i> que sa maman chatouille                  |   | 8    |
| 15. (5,10) <i>le garçon</i> qui chatouille son garçon               | * sujet et objet sont co-indicés<br>- tête: sujet de <i>chatouiller</i> VS. objet | 3    |
| 16. (6,5) <i>le garçon</i> qui chatouille                           | - tête: sujet de <i>chatouiller</i> VS. objet                                     | 5    |
| 17. (5,7) <i>le garçon</i> qui se fait chatouiller                  | relative sujet pluriel que COD  | 7    |
| 18. (4,6) <i>la fille</i> qui chatouille la maman                   | - tête: sujet de <i>chatouiller</i> VS. objet                                     | 5    |
| 19. (5,6) <i>la fille</i> qui caresse la fille                      | * sujet et objet sont co-indicés<br>- tête: sujet de <i>caresser</i> VS. objet    | 3    |
| 20. (5,11) <i>la fille</i> qu'on la chatouille                      | PRONOM RÉSUMPTIF objet  | 8    |

<sup>1</sup> Dans cette réponse, l'identité précise du pronom résomptif demeure ambiguë. Celui-ci pourrait correspondre au pronom possessif dans le NP sujet, ou au complément d'objet. Dans les deux cas, cependant, le statut de la relative se maintient : elle constitue un énoncé grammatical mais non standard.

|   |  |   |
|---|--|---|
| 21. (4,7) quand i chatouille                  |  | 2 |
| 22. (3,11) le garçon qui chatouille           | - tête: sujet de <i>chatouiller</i> VS. objet<br>structure restrictive mais non relative | 5 |
| 23. (4,9) la fille chatouillée                | - antécédent ≠ cible de la question  | 2 |
| 24. (4,8) la maman qui chatouille son garçon  | - antécédent ≠ cible de la question  | 5 |
| 25. (3,11) la madame qu'a chatouille sa fille | - antécédent ≠ cible de la question<br>PRONOM RÉSOMPTIF sujet                            | 5 |

Tableau APP-5. Réponses des enfants à la deuxième question ayant pour cible un C.O.D.

Question: *un papa amène sa fille/son garçon au parc et un autre papa amène sa fille/son garçon au cinéma - quelle(le) fille/garçon ... ?*

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse             | Remarques   | Cote |
|---|---|------|
| 1. (6,4) <i>le garçon</i> - l'garçon qui va au cinéma     | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |
| 2. (6,1) celle-là qui va au cinéma                        | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |
| 3. (6,5) <i>la fille</i> - qui se promène avec son papa   | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |
| 4. (5,9) le garçon que son père l'amène au cinéma         | PRONOM RÉSOMPTIF objet 2  | 8    |
| 5. (5,10) celle qui va au cinéma                          | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |
| 6. (5,8) <i>le garçon</i> - au papa qui m'amène au cinéma | * préposition <i>au</i><br>* PRON. RÉSOMP. à la 1ère pers. du sing. | 3    |
| 7. (5,10) <i>le garçon</i> - qui se fait aller au cinéma  | * verbe non réversible  | 3    |
| 8. (6,1) la fille au cinéma                               | structure restrictive mais non relative                             | 2    |
| 9. (6,9) le garçon qui va au cinéma                       | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |
| 10. (6,6) <i>la fille</i> - qui va au cinéma              | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |
| 11. (5,7) celui qui va au parc                            | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |
| 12. (5,8) la fille que son papa l'amène au cinéma         | PRONOM RÉSOMPTIF objet 3  | 8    |
| 13. (6,4) <i>le garçon</i> - qui part au cinéma           | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |
| 14. (6,1) un garçon que son papa l'amène au parc          | PRONOM RÉSOMPTIF objet 4  | 8    |
| 15. (5,10) <i>le garçon</i> - qui va au cinéma            | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |
| 16. (6,5) <i>le garçon</i> - qui aimerait aller au cinéma | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |
| 17. (5,7) j'aimerais ça être le garçon qui va au cinéma   | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |
| 18. (4,6) la fille qui va au cinéma                       | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |
| 19. (5,6) la fille que le papa y'amène au cinéma          | y = forme contractée du pronom sujet <i>il</i>                      | 8    |
| 20. (5,11) la fille qui va au cinéma avec son papa        | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |
| 21. (4,7) au cinéma, moi                                  | structure non restrictive   | 1    |
| 22. (3,11) le garçon qui aime aller au cinéma             | relative sujet plutôt que COD                                       | 7    |

2 Cf. note 5.

3 Cf. note 5.

4 Cf. note 5.

|   |   |   |
|---|---|---|
| 23. (4,9) <i>la fille</i> - au cinéma     | structure restrictive mais non relative | 2 |
| 24. (4,8) Le garçon qui s'en va au cinéma | relative sujet plutôt que COD           | 7 |
| 25. (3,11) La fille qui joue au cinéma    | relative sujet plutôt que COD           | 7 |

**Tableau APP-6.** Réponses des enfants à la troisième question ayant pour cible un C.O.D.

**Question:** *une maman réveille sa fille/son garçon et une autre maman couche sa fille/son garçon - quel(le) fille/garçon ... ?*

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse                                      | Remarques  | Cote |
|--|--|------|
| 1. (6,4) le garçon qui s'est réveillé  | relative sujet plutôt que COD  | 7    |
| 2. (6,1) la fille qui se couche  | relative sujet plutôt que COD  | 7    |
| 3. (6,5) la fille qui couche   | * verbe transitif sans complément<br>- tête : sujet de <i>coucher</i> VS. objet  | 3    |
| 4. (5,9) le garçon que sa mère le réveille   | PRONOM RÉSUMPTIF objet <sup>5</sup>  | 8    |
| 5. (5,10) <i>la fille</i> - qui est - qui - que sa maman la couche                 | PRONOM RÉSUMPTIF objet <sup>6</sup>  | 8    |
| 6. (5,8) ma maman, qu'elle me réveille   | structure non restrictive  | 1    |
| 7. (5,10) <i>le garçon</i> - qui se fait réveiller par sa mère                     | relative sujet plutôt que COD  | 7    |
| 8. (6,1) couche sa fille   | structure non restrictive  | 1    |
| 9. (6,9) la garçon qu'sa maman qui couche  | *  | 4    |
| 10. (6,6) que sa mère réveille sa fille  | * antécédent manquant  | 4    |
| 11. (5,7) <i>le garçon</i> - que sa mère a réveille                                | <i>a</i> = forme contractée du pronom sujet <i>elle</i>                          | 8    |
| 12. (5,8) la fille qui couche la maman - euh - la maman qui couche la fille        | - antécédent ≠ cible de la question  | 5    |
| 13. (6,4) <i>le garçon</i> - que sa maman réveille son garçon                      | * NP RÉSUMPTIF objet <sup>7</sup>  | 4    |
| 14. (6,1) <i>le garçon</i> - que sa maman couche son garçon                        | * NP RÉSUMPTIF objet <sup>8</sup>  | 4    |
| 15. (5,10) qui réveille son garçon   | * antécédent manquant  | 3    |
| 16. (6,5) <i>le garçon</i> - que la maman couche                                   |  | 8    |
| 17. (5,7) Je veux être le garçon qui dormait tout de suite pis i se fait réveiller | relative sujet plutôt que COD  | 7    |
| 18. (4,6) celle qui réveille sa fille  | * sujet et objet sont co-indicés<br>- tête : sujet de <i>réveiller</i> VS. objet | 3    |
| 19. (5,6) la fille que la maman couche la fille                                    | * NP RÉSUMPTIF objet   | 4    |

<sup>5</sup> cf. note 5.

<sup>6</sup> cf. note 5.

<sup>7</sup> Cette réponse pourrait valoir une cote de 8 plutôt qu'une cote de 4 (cf. chapitres 4 et 5). Tel que l'observe Christine Tellier (communication personnelle), ce type d'énoncés correspond éventuellement à une relative complètement de nom, formée avec un pronom résomptif possessif, c'est-à-dire à une structure grammaticale mais non standard (CT). Un total de cinq relatives d'enfant présentent cette ambiguïté. Nous avons choisi d'évaluer ces énoncés d'enfants comme étant non grammaticaux par crainte de sous-estimer les écarts entre les groupes d'enfants et d'adultes et, conséquemment, de corroborer injustement notre hypothèse.

<sup>8</sup> Cf. note 10.

|  |   |        |
|--|---|--------|
| 20. (5,11) <i>la fille</i> - qui se couche avec sa maman | relative sujet plutôt que COD<br>* antécédent manquant                          | 7<br>3 |
| 21. (4,7) qui couche pas sa fille                        | - tête : sujet de <i>coucher</i> VS. objet<br>* antécédent manquant             | 3<br>3 |
| 22. (3,11) qui se réveille                               | * antécédent manquant   | 3      |
| 23. (4,9) qui couche                                     | * verbe transitif sans complément<br>- tête : sujet de <i>coucher</i> VS. objet | 7      |
| 24. (4,8) le garçon qui se réveille                      | relative sujet plutôt que COD   | 7      |
| 25. (3,11) la fille qui couche avec sa maman             | relative sujet plutôt que COD   | 7      |

Tableau APP-7. Réponses des enfants à la première question ayant pour cible un C.O.I.

| Question: une maman parle à sa fille/ son garçon et une autre maman joue avec sa fille/ son garçon - t'aimerais être quel(le) fille/garçon? |  |      |
|---|--|------|
| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse   | Remarques  | Cote |
| 1. (6,4) le garçon - qui joue, bon !  | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 2. (6,1) la fille - qui joue avec la maman  | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 3. (6,5) la fille qui joue avec sa maman  | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 4. (5,9) le garçon - qui joue avec sa maman   | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 5. (5,10) la fille - qui joue avec sa maman   | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 6. (5,8) le garçon - qui joue avec sa maman   | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 7. (5,10) le garçon - qui joue avec sa mère   | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 8. (6,1) caresse sa fille   | structure non restrictive  | 1    |
| 9. (6,9) le garçon - qui joue avec sa maman   | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 10. (6,6) la fille - jouer  | structure non restrictive  | 1    |
| 11. (5,7) le garçon - qui joue avec sa maman  | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 12. (5,8) moi, j'aimerais être la fille que - euh - qui joue avec la mère - euh - avec l'enfant   | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 13. (6,4) le garçon - qui parle   | - tête: sujet de parler VS. objet                                    | 5    |
| 14. (6,1) le garçon - qui joue avec maman   | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 15. (5,10) le garçon - qui joue avec son enfant   | * sujet et objet sont co-indicés<br>relative sujet plutôt que COI    | 3    |
| 16. (6,5) le garçon - qui joue avec la maman  | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 17. (5,7) j'aimerais être le garçon qui joue avec sa maman  | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 18. (4,6) j'aimerais être la fille qui joue avec la maman   | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 19. (5,6) la maman qui joue avec la fille   | - antécédent ≠ cible de la question<br>relative sujet plutôt que COI | 5    |
| 20. (5,11) la fille - qui joue avec sa maman  | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 21. (4,7) qui joue avec sa fille  | * antécédent manquant<br>relative sujet plutôt que COI               | 3    |
| 22. (3,11) le garçon - qui joue   | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 23. (4,9) j'aimerais être la fille pour aller jouer avec ma maman   | structure non restrictive  | 1    |
| 24. (4,8) le garçon qui joue avec sa maman  | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 25. (3,11) j'aimerais être la fille qu'a joue avec sa maman   | relative sujet plutôt que COI<br>PRONOM RÉSUMPTIF sujet              | 7    |

Tableau APP-8. Réponses des enfants à la deuxième question ayant pour cible un C.O.I.

Question: un papa téléphone à sa fille/son garçon et un autre papa donne un dessin à sa fille/son garçon - quelle(le) fille/garçon ... ?

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse  | Remarques  | Cote |
|--|--|------|
| 1. (6,4) <i>le garçon</i> - qui donne le dessin à son papa<br>- ah c'est quoi, don ? ... <i>le garçon</i> - donne un dessin à son garçon | - tête : sujet de <i>donner</i>                          | 5    |
| 2. (6,1) <i>la fille</i> - qui se fait donner un dessin  | relative sujet plutôt que COI                            | 7    |
| 3. (6,5) celle qui dessine avec son papa   | - tête : sujet de <i>dessiner</i>                        | 5    |
| 4. (5,9) <i>le garçon</i> - qui téléphone à son papa   | - tête : sujet de <i>téléphoner</i>                      | 5    |
| 5. (5,10) la fille qui reçoit un dessin  | relative sujet plutôt que COI                            | 7    |
| 6. (5,8) <i>le garçon</i> - qui téléphone à son papa   | - tête : sujet de <i>téléphoner</i>                      | 5    |
| 7. (5,10) <i>le garçon</i> - que, moi, mon père me donne un dessin   | * PRONOM RÉSOMP.TIF à la 1ère personne                   | 4    |
| 8. (6,1) donne un dessin à sa fille  | structure non restrictive                                | 1    |
| 9. (6,9) <i>le garçon</i> - qui appelle son papa   | - tête: sujet de <i>appeler</i>                          | 5    |
| 10. (6,6) <i>la fille</i> - que l' père envoie un dessin   | * préposition manquante<br>relative sujet plutôt que COI | 3    |
| 11. (5,7) le garçon - que le père y lui donne un dessin  | PRONOM RÉSOMP.TIF objet                                  | 8    |
| 12. (5,8) <i>la fille</i> - qui parle à son papa... avec son papa au téléphone   | relative sujet plutôt que COI                            | 7    |
| 13. (6,4) <i>le garçon</i> - que son papa lui donne un dessin  | PRONOM RÉSOMP.TIF objet                                  | 8    |
| 14. (6,1) que son papa lui donne un dessin   | * antécédent manquant                                    | 4    |
| 15. (5,10) <i>le garçon</i> - que son papa lui donne un dessin à son garçon  | PRONOM RÉSOMP.TIF objet<br>* NP RÉSOMP.TIF objet         | 4    |
| 16. (6,5) <i>le garçon</i> - qui téléphone   | - tête: sujet de <i>téléphoner</i>                       | 5    |
| 17. (5,7) <i>le garçon</i> - qui reçoit un dessin  | relative sujet plutôt que COI                            | 7    |
| 18. (4,6) <i>la fille</i> - qui donne un dessin  | - tête: sujet de <i>donner</i>                           | 5    |
| 19. (5,6) la fille que le papa i donne le dessin   | PRONOM RÉSOMP.TIF objet (ou sujet)                       | 8    |
| 20. (5,11) la fille qui reçoit un dessin   | relative sujet plutôt que COI                            | 7    |
| 21. (4,7) qui donne un dessin  | * antécédent manquant<br>relative sujet plutôt que COI   | 3    |

|  |                                     |                |
|--|-------------------------------------|----------------|
| 22. (3,11) celui qui aime dessiner               | - ne cadre pas avec la question     | 5              |
| 23. (4,9)  |                                     | 1 <sup>1</sup> |
| 24. (4,8) je veux être le garçon qui a un dessin | relative sujet plutôt que COI       | 7              |
| 25. (3,11) j'aimerais le papa qui téléphone      | - antécédent ≠ cible de la question | 5              |

<sup>1</sup> L'expérimentatrice a omis de poser la deuxième question COI à ce sujet. La cote qui figure dans la colonne de droite correspond à la moyenne des autres cotes obtenues par ce sujet pour les deux autres questions de type COI.

Tableau APP-9. Réponses des enfants à la troisième question ayant pour cible un C.O.I.

Question: un papa magasin avec sa fille/ son garçon et un autre papa magasin pour sa fille/ son garçon - quelle/ fille/garçon ... ?

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse                                  | Remarques  | Cote |
|--|--|------|
| 1. (6,4) le garçon - que l' papa magasin pour son garçon                       | * NP RÉSOMPTIF objet   | 4    |
| 2. (6,1) la fille - qui magasin avec le papa                                   | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 3. (6,5) la fille - qui va magasiner avec son papa                             | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 4. (5,9) le garçon - que son papa achète des choses pour lui                   | PRONOM RÉSOMPTIF objet   | 8    |
| 5. (5,10) la fille - qui reçoit des choses                                     | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 6. (5,8) le garçon que son papa fait une commission pour son enfant            | * NP RÉSOMPTIF objet <sup>2</sup>  | 4    |
| 7. (5,10) le garçon - qui se fait magasiner par son père                       | * Verbe non réversible<br>relative sujet plutôt que COI                                      | 3    |
| 8. (6,1) magazine pour la fille  | structure non restrictive  | 1    |
| 9. (6,9) le garçon - qui magasin pour son papa                                 | - tête: sujet de <i>magasiner</i>  | 5    |
| 10. (6,6) la fille - que le père magasin pour la fille                         | * NP RÉSOMPTIF objet   | 4    |
| 11. (5,7) celui qui - que - qu' son père y' achète des choses                  | y = forme contractée de <i>il</i> suivi de <i>lui</i> <sup>3</sup><br>PRONOM RÉSOMPTIF objet | 8    |
| 12. (5,8) la fille que mon - le papa y - qui magasin pour la fille             | - antécédent ≠ cible de la question  | 5    |
| 13. (6,4) le garçon - que son papa a acheté des choses pour son enfant         | * NP RÉSOMPTIF objet <sup>4</sup>  | 4    |
| 14. (6,1) le garçon - qui magasin pour son garçon                              | * antécédent ≠ cible de la question<br>- tête: sujet de <i>magasiner</i>                     | 3    |
| 15. (5,10) le garçon- que son papa y donne du manger pour son garçon           | * NP RÉSOMPTIF objet <sup>5</sup>  | 4    |
| 16. (6,5) le garçon - que son papa magasin pour lui                            | PRONOM RÉSOMPTIF objet <sup>6</sup>  | 8    |
| 17. (5,7) j'aimerais ça être le garçon qui -qui - le père va aller le chercher | structure non restrictive  | 1    |
| 18. (4,6) la fille qui magasin avec son papa                                   | relative sujet plutôt que COI  | 7    |
| 19. (5,6) la fille que - que - le - i fait pour sa fille                       | * NP RÉSOMPTIF objet   | 4    |

2 Cf. note 10.

3 Il se pourrait que la forme contractée y dans *celui que son père y' achète des choses* représente uniquement le pronom sujet *il*. Le cas échéant, la réponse du sujet #11 ne contient pas de pronom résomptif ; elle constitue une structure non grammaticale avec préposition manquante.

4 Cf. note 10.

5 Cf. note 10.

6 Cf. note 5.

|   |                               |   |
|---|-------------------------------|---|
| 20. (5,11) la fille qui attend le papa à la maison et que le papa achète pour la fille  | * NP RÉSUMPTIF objet          | 4 |
| 21. (4,7) pour sa fille   | structure non restrictive     | 1 |
| 22. (3,11) <i>le garçon</i> - qui magasine et, tu sais, je suis déjà allé chez <i>Renaud dépôt</i> et quand je viens d'entrer et de voir plein plein plein de tracteurs! (soupir) | relative sujet plutôt que COI | 7 |
| 23. (4,9) <i>la fille</i> - pour moi  | structure non restrictive     | 1 |
| 24. (4,8) je veux être le garçon qui part avec son papa et il est à la maison   | relative sujet plutôt que COI | 7 |
| 25. (3,11) j' voulais que le papa magasine - euh- <i>la fille</i> - la fille que - que.   | réponse inachevée             | 0 |

Tableau APP-10. Réponses des parents à la première question ayant pour cible un SUJET

| Question: <i>une fille/ un garçon s'amuse avec un chat et une autre fille/ un autre garçon court après un chien - quelle fille / quel garçon ... ?</i> |   |      |
|--|---|------|
| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse  | Remarques                               | Cote |
| 1. qui s'amuse avec le chat  | * antécédent manquant                   | 4    |
| 2. je préfère la petite fille qui court après un chien   |   | 8    |
| 3. qui court après le chat   | * antécédent manquant                   | 4    |
| 4. je préfère la petite fille qui s'amuse avec un chat   | structure restrictive mais non relative | 8    |
| 5. j'aimerais mieux être la fille avec le chat   | structure non restrictive               | 2    |
| 6. avec le chat  | structure non restrictive               | 1    |
| 7. avec le chat  |   | 1    |
| 8. <i>la fille</i> - qui joue avec un chat   |   | 8    |
| 9. la fille qui court après le chien   |   | 8    |
| 10. j'aimerais être la fille qui joue avec le chat   |   | 8    |
| 11. la fille qui s'amuse avec un chat  |   | 8    |
| 12. <i>la fille</i> - qui court après un chien   |   | 8    |
| 13. j'aimerais être la fille qui s'amuse avec un chat  |   | 8    |
| 14. la fille qui court après un chien  |   | 8    |
| 15. qui s'amuse avec un chat   | * antécédent manquant                   | 4    |
| 16. la fille qui s'amuse avec le chat  |   | 8    |
| 17. j'aimerais être la fille qui court après le chien  |   | 8    |
| 18. j'aimerais être la fille qui court après le chien  |   | 8    |
| 19. j' préfère être la fille qui s'amuse avec le chat  |   | 8    |
| 20. j'aimerais mieux être la fille qui court après un chien  |   | 8    |
| 21. j'aurais aimé être le garçon qui court après le chat malgré mes allergies  |   | 8    |
| 22. j'aimerais être la fille qui court avec un chien   |   | 8    |
| 23. j'aimerais mieux être la fille qui court après le chien  |   | 8    |
| 24. j'aimerais être le garçon qui s'amuse avec un chat   |   | 8    |
| 25. j'aimerais être le garçon qui court après un chien   |   | 8    |

Tableau APP-11. Réponses des parents à la deuxième question ayant pour cible un SUJET

Question: *une fille/un garçon joue dans le sable et une autre fille/un autre garçon roule à bicyclette; quel(le) fille/garçon ... ?*

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse                     | Remarques                 | Cote |
|---|---------------------------|------|
| 1. le garçon roule à bicyclette                                   | structure non restrictive | 1    |
| 2. je préfère la petite fille qui roule à bicyclette              |                           | 8    |
| 3. j' préfère être le garçon qui roule à bicyclette               |                           | 8    |
| 4. je préfère la fille qui roule à bicyclette                     |                           | 8    |
| 5. <i>la fille</i> - qui joue dans le sable                       |                           | 8    |
| 6. la fille qui roule à bicyclette                                |                           | 8    |
| 7. j'aimerais être le garçon qui roule à bicyclette               |                           | 8    |
| 8. la fille qui joue dans le sable                                |                           | 8    |
| 9. la fille qui roule à bicyclette                                |                           | 8    |
| 10. j'voudrais être la fille qui roule à bicyclette               |                           | 8    |
| 11. j' préfère la fille qui joue dans le sable                    |                           | 8    |
| 12. j'aimerais mieux être la fille qui roule à bicyclette         |                           | 8    |
| 13. j'aimerais être la fille qui roule à bicyclette               |                           | 8    |
| 14. la petite fille qui roule à bicyclette                        |                           | 8    |
| 15. j'aimerais être la fille qui roule à bicyclette               |                           | 8    |
| 16. celle qui roule à bicyclette                                  |                           | 8    |
| 17. je préférerais être la fille qui roule à bicyclette           |                           | 8    |
| 18. je voudrais être la fille qui roule à bicyclette              |                           | 8    |
| 19. j'aimerais être la fille qui joue dans le sable               |                           | 8    |
| 20. j' préférerais être la fille qui joue dans le sable           |                           | 8    |
| 21. j'aurais aimé être le garçon qui roule à bicyclette           |                           | 8    |
| 22. j'aimerais mieux être la fille qui roule à bicyclette         |                           | 8    |
| 23. je crois que je voudrais être la fille qui roule à bicyclette |                           | 8    |
| 24. j'aimerais être le garçon qui roule à bicyclette              |                           | 8    |
| 25. j'aurais aimé être un garçon qui roule à bicyclette           |                           | 8    |

Tableau APP-12. Réponses des parents à la troisième question ayant pour cible un SUJET

Question: *une fille/ un garçon dessine une maison et une autre fille/ un autre garçon écoute une chanson; quelle(les) fille/garçon... ?*

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse                   | Remarques                 | Cote |
|---|---------------------------|------|
| 1. <i>le garçon</i> - dessine une maison                        | structure non restrictive | 1    |
| 2. la petite fille qui dessine une maison                       |                           | 8    |
| 3. je préfère être le garçon qui dessine une maison             |                           | 8    |
| 4. j' préfère la fille qui dessine une maison                   |                           | 8    |
| 5. la fille qui écoute une chanson                              |                           | 8    |
| 6. une fille qui écoute une chanson                             |                           | 8    |
| 7. le garçon qui écoute la chanson                              |                           | 8    |
| 8. être la fille qui dessine une maison                         |                           | 8    |
| 9. la fille qui écoute la chanson                               |                           | 8    |
| 10. j'aimerais être la fille qui écoute une chanson             |                           | 8    |
| 11. je préfère la fille qui écoute une chanson                  |                           | 8    |
| 12. j'aimerais mieux être la fille qui écoute une chanson       |                           | 8    |
| 13. j'aimerais être la fille qui écoute une chanson             |                           | 8    |
| 14. <i>la fille</i> - qui écoute une chanson                    |                           | 8    |
| 15. j'aimerais être la fille qui écoute une chanson             |                           | 8    |
| 16. celle qui écoute une chanson                                |                           | 8    |
| 17. je préférerais être la être la fille qui dessine une maison |                           | 8    |
| 18. j'aimerais être la fille qui dessine la maison              |                           | 8    |
| 19.   |                           | 8    |
| 20. être la fille qui dessine une maison                        |                           | 8    |
| 21. j'aimerais être le garçon qui dessine la maison             |                           | 8    |
| 22. j'aimerais être la fille qui écoute une chanson             |                           | 8    |
| 23. une fille qui dessine une maison                            |                           | 8    |
| 24. le garçon qui dessine une maison                            |                           | 8    |
| 25. j'aurais aimé être un garçon qui écoute une chanson         |                           | 8    |

Tableau APP-13. Réponses des parents à la première question ayant pour cible un C.O.D.

Question: *une maman caresse sa fille/son garçon et une autre maman chatouille sa fille/son garçon; quel(le) fille/garçon aimez-vous être?*

| Numéro du sujet <sup>1</sup> / âge (année, mois) / réponse                           | Remarques                               | Cote |
|--|---|------|
| 1. <i>le garçon</i> - qui se fait chatouiller  | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 2. <i>la fille</i> - qui est caressée par sa maman                                   | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 3. <i>le garçon</i> - qui est caressé par la maman                                   | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 4. je préfère la fille qui se fait caresser par sa mère                              | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 5. <i>la fille</i> - qui est chatouiller   | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 6. <i>la fille</i> - chatouillée   | structure restrictive mais non relative | 2    |
| 7. <i>le garçon</i> - chatouillé   | structure restrictive mais non relative | 2    |
| 8. <i>la fille</i> - qui est caressée  | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 9. <i>la fille</i> - qui se fait chatouiller par sa mère                             | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 10. j'aimerais être la fille que la maman caresse                                    | relative sujet pluriel que COD          | 8    |
| 11. celle qui est caressée   | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 12. la fille qui doit être caressée  | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 13. j'aimerais être la fille qui se fait caresser par sa mère                        | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 14. la fille qui se fait embrasser   | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 15. j'aimerais être la fille - euh - qui chatouille                                  | - tête: sujet de <i>chatouiller</i>     | 5    |
| 16. celle qui est chatouillée  | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 17. je préférerais être la fille caressée par sa mère                                | structure restrictive mais non relative | 2    |
| 18. la fille qui se fait caressée  | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 19. j'aimerais être la petite fille qui se fait chatouiller                          | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 20. j' préférerais être la fille qui chatouille - qui est chatouillée par sa maman   | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 21. j'aurais aimé être le garçon qui est à la fois chatouillé et caressé par sa mère | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 22. j'aimerais mieux être la fille qui se fait chatouiller par sa mère               | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 23. la fille qui est caressée  | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 24. j'aimerais être le garçon qui est caressé par sa maman                           | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
| 25. j'aurais aimé être un garçon dont la maman chatouille son garçon                 | relative sujet pluriel que COD          | 7    |
|  | <i>dont</i>                             | 8    |

<sup>1</sup> Chaque enfant et son parent respectif sont identifiés par le même numéro. Le numéro un, par exemple, identifie à la fois l'enfant de 6 ans et 4 mois (dans les pages précédentes) et le père de cet enfant.

Tableau APP-14. Réponses des parents à la deuxième question ayant pour cible un C.O.D.

Question: un papa amène sa fille/son garçon au parc et un autre papa amène sa fille/son garçon au cinéma - quelle(le) fille/garçon ... ?

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse                          | Remarques                     | Cote |
|--|-------------------------------|------|
| 1. le garçon qui va au cinéma  | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 2. j' préfère la fille qui va au parc avec son père                    | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 3. j' préfère être le garçon qui va jouer au parc                      | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 4. je préfère la fille dont le père l'amène au parc                    | <i>dont</i>                   | 8    |
| 5. j'aimerais la petite fille qui va au cinéma                         | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 6. la fille qui va au cinéma   | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 7. le garçon dont le papa l'amène au parc                              | <i>dont</i>                   | 8    |
| 8. j' voudrais être la fille qui va au cinéma avec son papa            | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 9. la fille que le papa amène au cinéma                                | relative sujet plutôt que COD | 8    |
| 10. j'aimerais être la fille que le papa amène au parc                 | relative sujet plutôt que COD | 8    |
| 11. ça serait plutôt la fille que son père l'amène au parc             | PRONOM RÉSUMPTIF objet        | 8    |
| 12. j'aimerais mieux être la fille qui va au cinéma avec son papa      | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 13. j'aimerais être la fille dont le père - que le père amène au parc  | relative sujet plutôt que COD | 8    |
| 14. la fille qui va au parc avec son papa                              | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 15. j'aimerais être la fille que le papa amène au cinéma               | relative sujet plutôt que COD | 8    |
| 16. j' préférerais être la fille qui est amenée au parc                | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 17. j'aimerais mieux être la fille qui va au cinéma                    | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 18. j'aimerais être la fille qui va au cinéma                          | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 19. j'aimerais être celle qui va au cinéma                             | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 20. j' préférerais être la petite fille qui va au cinéma avec son papa | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 21. j'aimerais être le garçon dont le père l'amène au parc             | <i>dont</i>                   | 8    |
| 22. j'aimerais être la fille que le papa amène au parc                 | relative sujet plutôt que COD | 8    |
| 23. j'aimerais être la fille qui va au cinéma                          | relative sujet plutôt que COD | 7    |
| 24. j'aimerais être le garçon que son papa amène au cinéma             | relative sujet plutôt que COD | 8    |
| 25. j'aurais aimé être un garçon dont le papa m'amène au parc          | <i>dont</i>                   | 8    |

\* PRONOM RÉSUMPTIF à la 1ère personne

Tableau APP-15. Réponses des parents à la troisième question ayant pour cible un C.O.D.

Question : *une maman réveille sa fille/ son garçon et une autre maman couche sa fille/ son garçon - quelle(les) fille/ garçon ...?*

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse   | Remarques                               | Cote |
|---|---|------|
| 1. le garçon couché par sa mère   | structure restrictive mais non relative | 2    |
| 2. la petite fille que sa maman réveille  |   | 8    |
| 3. je préfère être le garçon qui est réveillé par sa maman  | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 4. je préfère être la petite fille qui se fait réveiller par sa mère  | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 5. j'aimerais mieux être la petite fille qui se fait coucher  | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 6. la fille qui est réveillée par sa mère   | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 7. le garçon que la maman réveille  |   | 8    |
| 8. être la fille que la maman réveille  |   | 8    |
| 9. la fille que maman réveille  |   | 8    |
| 10. j'voudrais être la fille que la mère réveille   |   | 8    |
| 11. j'prefère la fille qui est couchée par sa mère  | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 12. j'aimerais mieux être la fille qui est couchée par sa maman   | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 13. j'aimerais être la fille réveillée par sa mère  | structure restrictive mais non relative | 2    |
| 14. j'aimerais être la fille qui - euh - va au lit avec - qui se fait coucher par sa mère                                       | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 15. la fille qui est réveillée par sa maman   | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 16. celle qui est couchée par la maman  | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 17. j'aimerais mieux être la fille qui - dont la mère couche - euh - j'aimerais mieux être la fille qui se couche avec sa maman |   | 7    |
| 18. j'aimerais être la fille qui se fait coucher par maman  | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 19. j'aimerais être celle qui se fait coucher   | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 20. j'aimerais mieux être la petite fille qui est réveillée par sa maman  | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 21. j'aimerais être le garçon qui est réveillé par sa mère  | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 22. j'aimerais mieux être la fille qui se fait réveiller par sa mère  | relative sujet plutôt que COD           | 7    |
| 23. la fille que la maman couche  |   | 8    |
| 24. j'aimerais être le garçon que sa maman couche   |   | 8    |
| 25. j'aurais aimé être un garçon dont la maman couche son garçon  | <i>dont</i>                             | 8    |

Tableau APP-16. Réponses des parents à la première question ayant pour cible un C.O.I.

Question: *une maman parle à sa fille/ son garçon et une autre maman joue avec sa fille/ son garçon; quel(le) fille/garçon ...?*

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse  | Remarques                                    | Cote |
|--|--|------|
| 1. <i>le garçon</i> - joue avec sa mère  | structure non restrictive                    | 1    |
| 2. je préfère la petite fille qui joue avec sa maman   | relative sujet plutôt que COI                | 7    |
| 3. le garçon qui joue avec la maman  | relative sujet plutôt que COI                | 7    |
| 4. je préfère la fille qui joue avec la mère   | relative sujet plutôt que COI                | 7    |
| 5. la fille qui joue avec sa maman   | relative sujet plutôt que COI                | 7    |
| 6. la fille qui joue avec sa mère  | relative sujet plutôt que COI                | 7    |
| 7. <i>le garçon</i> - avec lequel la maman joue  |  | 8    |
| 8. <i>la fille</i> - qui parle avec sa maman   | relative sujet plutôt que COI                | 7    |
| 9. que maman joue avec   | * antécédent manquant                        | 4    |
| 10. j'voudrais être la fille avec qui la mère joue   |  | 8    |
| 11. celle qui - euh - celle avec laquelle sa maman joue  |  | 8    |
| 12. j'aimerais mieux être la fille qui parle avec sa mère  | relative sujet plutôt que COI                | 7    |
| 13. j'aimerais être la fille qui joue avec sa mère   | relative sujet plutôt que COI                | 7    |
| 14. la fille qui joue avec sa maman  | relative sujet plutôt que COI                | 7    |
| 15. <i>la fille</i> - qui parle  | - tête: sujet de <i>parler</i>               | 5    |
| 16. y a des moments, j'aimerais être la fille avec qui on parle, d'autres moments, la fille avec qui on joue |  | 8    |
| 17. je préférerais être la fille qui parle avec sa mère  | relative sujet plutôt que COI                | 7    |
| 18. je voudrais être la fille à qui maman parle  |  | 8    |
| 19. j'aimerais être celle avec qui la maman parle  |  | 8    |
| 20. j'aimerais mieux être la fille qui parle avec sa maman   | relative sujet plutôt que COI                | 7    |
| 21. j'aurais aimé être le garçon à qui sa mère parle   |  | 8    |
| 22. j'aimerais mieux être la fille à qui la mère parle   |  | 8    |
| 23. la fille avec qui la maman joue  |  | 8    |
| 24. j'aimerais être le garçon qui parle avec sa maman  | relative sujet plutôt que COI                | 7    |
| 25. j'aurais aimé être un garçon dont la maman joue avec son garçon  | relative sujet plutôt que COI<br><i>dont</i> | 8    |

Tableau APP-17. Réponses des parents à la deuxième question ayant pour cible un C.O.I.

Question: un papa téléphone à sa fille/son garçon et un autre papa donne un dessin à sa fille/son garçon - quel(le) fille/garçon ... ?

| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse                             | Remarques                                     | Cote |
|---|---|------|
| 1. le garçon - qui reçoit le dessin                                       | relative sujet plutôt que COI                 | 7    |
| 2. j' préfère la petite fille que son père appelle                        | relative COD plutôt que COI                   | 7    |
| 3. j' préfère être le garçon dont - qui se fait téléphoner par son papa   | * verbe non réversible                        | 3    |
| 4. la fille - qui reçoit un dessin à son père                             | relative sujet plutôt que COI                 | 7    |
| 5. j'aimerais être la fille qui reçoit le coup de téléphone               | relative sujet plutôt que COI                 | 7    |
| 6. la fille qui parle au téléphone avec son père                          | relative sujet plutôt que COI                 | 7    |
| 7. le garçon auquel le papa téléphone                                     |   | 8    |
| 8. j'voudrais être la fille que son papa lui donne un dessin              | PRONOM RÉSOMPTIF objet                        | 8    |
| 9. la fille que le papa téléphone   | * préposition manquante                       | 4    |
| 10. la fille qui reçoit un dessin   | relative sujet plutôt que COI                 | 7    |
| 11. je préfère être la fille duquel le papa donne un dessin               | * choix d'opérateur erroné                    | 4    |
| 12. être la fille qui reçoit un téléphone de son papa                     | relative sujet plutôt que COI                 | 7    |
| 13. j'aimerais être la fille dont le papa - à qui le papa donne un dessin |   | 8    |
| 14. la fille qui se fait téléphoner par son papa                          | * verbe non réversible                        | 3    |
| 15. être la fille que le papa donne un dessin à sa fille                  | * SN RÉSOMPTIF - objet                        | 4    |
| 16. celle à qui le papa téléphone   |   | 8    |
| 17. je préférerais être la fille qui reçoit le téléphone de son père      | relative sujet plutôt que COI                 | 7    |
| 18. la fille que papa appelle   | relative COD plutôt que COI                   | 7    |
| 19. j'aimerais être celle qui reçoit le téléphone                         | relative sujet plutôt que COI                 | 7    |
| 20. j' préférerais être la fille à qui le papa donne un dessin            |   | 8    |
| 21. j'aurais aimé être le garçon à qui son père téléphone                 |   | 8    |
| 22. j'aimerais être la fille à qui le papa téléphone                      |   | 8    |
| 23. la fille - qui reçoit le coup de téléphone                            | relative sujet plutôt que COI                 | 7    |
| 24. j'aimerais être le garçon avec qui son papa téléphone                 | - opérateur ne cadre pas avec le stimulus     | 6    |
| 25. j'aurais aimé être le garçon dont le papa me donne un dessin          | * PRONOM RÉSOMPTIF à la 1ère personne<br>dont | 4    |

Tableau APP-18. Réponses des parents à la troisième question ayant pour cible un C.O.I.

| Question: <i>un papa magasine avec sa fille/ son garçon et un autre papa magasine pour sa fille/ son garçon - - quel(le) fille/garçon ... ?</i> |                               |      |
|---|-------------------------------|------|
| Numéro du sujet / âge (année, mois) / réponse   | Remarques                     | Cote |
| 1. qui magasine avec le papa  | * antécédent manquant         | 3    |
| 2. je préfère la fille qui magasine avec son père   | relative sujet plutôt que COI | 7    |
| 3. je préfère être le garçon qui magasine avec son papa   | relative sujet plutôt que COI | 7    |
| 4. je préfère la fille dont le père magasine pour elle  | <i>dont</i>                   | 8    |
| 5. la petite fille qui va magasiner avec son papa   | relative sujet plutôt que COI | 7    |
| 6. la fille qui magasine avec son papa  | relative sujet plutôt que COI | 7    |
| 7. le garçon avec lequel le papa magasine   |                               | 8    |
| 8. <i>la fille</i> - qui magasine avec son papa pour acheter des vêtements pour elle  | relative sujet plutôt que COI | 7    |
| 9. j'aimerais être la fille que le papa magasine avec   | PRONOM RÉSUMPTIF <sup>1</sup> | 8    |
| 10. la fille du papa qui magasine avec  | PRONOM RÉSUMPTIF <sup>2</sup> | 8    |
| 11. j'aimerais mieux être la fille du papa qui magasine avec sa fille   | relative sujet plutôt que COI | 7    |
| 12. j'aimerais mieux - euh - j'aimerais mieux être la fille que son papa magasine pour  | PRONOM RÉSUMPTIF <sup>3</sup> | 8    |
| 13. j'aimerais être une fille qui magasine avec son père  | relative sujet plutôt que COI | 7    |
| 14. la fille qui magasine avec son papa   | relative sujet plutôt que COI | 7    |
| 15. j'aimerais être la fille que le papa amène magasiner  | relative COD plutôt que COI   | 7    |
| 16. celle avec qui il magasine  |                               | 8    |
| 17. être la fille qui magasine avec son père  | relative sujet plutôt que COI | 7    |
| 18. j'aimerais être la fille qui magasine avec son papa   | relative sujet plutôt que COI | 7    |
| 19. j'aimerais être celle dont le papa magasine pour elle   | <i>dont</i>                   | 8    |
| 20. j' préfère être la fille qui a un papa qui magasine pour elle   | relative sujet plutôt que COI | 7    |
| 21. j'aimerais être le garçon avec qui i magasine avec son père   | * SP résomptif                | 4    |
| 22. j'aimerais mieux être la fille dont le papa magasine avec sa fille  | <i>dont</i>                   | 8    |

<sup>1</sup> Nous analysons la préposition apparaissant à la fin de la relative comme une forme pronominale, suivant Kayne et Pollock (1978) et Letebvre et Fourmier, (1978). Cette analyse ne détermine pas, toutefois, le statut de la relative et sa cote : l'énoncé paraît grammatical quoique non standard, indépendamment de l'analyse qu'on lui attribue.

<sup>2</sup> Cf. note 19.

<sup>3</sup> Cf. note 19.

|   |                               |   |
|---|-------------------------------|---|
| 23. la fille qui magasine avec papa                                 | relative sujet plutôt que COI | 7 |
| 24. j'aimerais être le garçon qui magasine avec son papa            | relative sujet plutôt que COI | 7 |
| 25. j'aimerais être un garçon dont le papa magasine avec son garçon | <i>dont</i>                   | 8 |