ACQUISITION EN FRANÇAIS L1 DES SYNTAGMES INTERROGATIFS PRÉPOSITIONNELS

De l'influence de la préposition sur le processus acquisitionnel

-

Mémoire de Recherche

pour obtenir le diplôme de Master

Mention : Sciences du Langage

Sous la direction de

Mme Caterina Donati

Gabriel Thiberge

Soutenu publiquement le 22 Juin 2017

Abstract

In this thesis, I focus on the relationship between the preposition and its Wh- complement in French partial interrogatives, and on how much the production of such interrogatives is affected by prepositions. I investigate this in a quantitative as well as qualitative manner, by contrasting adult with early French data, both retrieved in spoken corpora such as CHILDES transcriptions.

If the fronting of the Wh- element in French questions is a movement from an underlying argument position, moving a Wh- phrase introduced by a preposition appear to be more costly than it is for a bare Wh- phrase. This applies even more strongly to children, who we already know encounter difficulties with Wh- movement in the early stages of their linguistic development.

Both French adults and children favor *in situ* constructions when using prepositional Wh- phrases, as compared to their use of bare Wh- phrases. Though similar in some aspects to that of bare Wh- phrases, the acquisition process for prepositional Wh- phrases also appears to be more complex: it is delayed, it does not follow a clear pattern, 'try-out' strategies are found among children productions, and *in situ* constructions are used even more.

Keywords : acquisition, questions, preposition, movement, complexity, corpus study

Résumé

Dans ce mémoire, j'étudie la relation entre la préposition et son complément Wh- dans les interrogatives partielles du français, et sur l'influence de la préposition dans la production de celles-ci. Je m'y intéresse dans une approche quantitative autant que qualitative, par une comparaison de productions adultes et enfantines tirées de corpora oraux issus entre autre de la base CHILDES.

Si l'antéposition d'élément Wh- dans les questions françaises est un mouvement depuis une position argumentale sous-jacente, déplacer un syntagme Wh- introduit par une préposition semble plus coûteux que pour un élément Wh- nu. Ceci vaut encore plus pour les enfants, dont on sait déjà qu'ils rencontrent des difficultés avec le mouvement Wh- dans leur développement linguistique.

Autant les adultes que les enfants francophones favorisent les structures *in situ* quand ils recourent à des syntagmes Wh- prépositionnels, par rapport aux syntagmes nus. Bien qu'en partie semblable à celle des syntagmes Wh- nus, l'acquisition des syntagmes Wh- prépositionnels semble aussi plus complexe : elle est retardée, elle ne suit pas d'ordre évident, des stratégies d'essais se trouvent dans les productions infantiles, et les structures *in situ* sont encore plus utilisées.

Mots-Clefs : acquisition, interrogatives, préposition, mouvement, complexité, étude de corpus

Remerciements

J’ai le défaut de travailler de façon assez solitaire. C’est un atout pour se concentrer sur des données mais ce n’est pas forcément facile à encadrer. De ce fait, pour leur patience et leur confiance autant que pour leurs précieux conseils, suivis et recommandations, je voudrais remercier trois personnes qui ont permis à ce projet d’aller jusqu’à son terme :

D’abord, Carla Soares-Jesel, pour m’avoir permis de retourner à la linguistique il y a deux ans malgré les difficultés impliquées, avant de m’initier à la science acquisitionnelle et au domaine de l’investigation scientifique. Ensuite, Barbara Hemforth, pour m’avoir entraîné sur les sentiers expérimentaux et statistiques, et pour avoir rendu possibles, puis exploitables, les expériences de jugements d’acceptabilité et de *matched-guise* dont les résultats sont brièvement évoqués dans ce travail. Enfin bien sûr, Caterina Donati, ma directrice de recherches cette année, pour m’avoir fait découvrir le champ syntaxique, pour m’avoir donné envie d’y approfondir ma réflexion, et pour m’avoir poussé malgré les aléas jusqu’au bout de ce projet de recherche.

Je tiens également à remercier Yair Haendler et Loïc Liégeois pour leurs apports techniques et pratiques, face aux problèmes de traitement de données rencontrés et sur des questions d’analyse statistique de celles-ci. Plus généralement, les structures et personnels de Paris Diderot et de son département Linguistique m’ont offert un environnement propice et intellectuellement nourricier, dont ma réflexion a sans nul doute bénéficié.

Il me faut aussi remercier Fatima Hamlaoui, pour sa disponibilité et ses réponses quand j’ai lancé ce travail. Sans son corpus *Là-bas*, un pan entier de ma démarche aurait vacillé et elle n’aurait pas pris la tournure satisfaisante qu’elle a prise.

Pour finir, mon encadrement personnel, collègues de promo, proches et moins proches, coachs improvisés et issus d’horizons si multiples, n’ont sans doute pas tous l’idée des bienfaits qu’ils m’ont distillés au quotidien. C’est tant mieux, car je serais bien en peine de les remercier tous individuellement ici. Les moments futurs que nous partagerons, comme ceux passés déjà enfuis, en seront autant d’occasions plus adéquates.

Table des Matières

1 Introduction.....1

1.1 Démarche théorique générale : des différences interlinguistiques quant à la relation entre la préposition et son complément.....1

1.2 De l'intérêt spécifique d'observer l'acquisition des éléments interrogatifs prépositionnels en français L1.....4

2 Données disponibles et données nécessaires.....8

2.1 Limites des données issues de l'écrit pour une analyse des éléments Wh- produits en français.....8

2.2 Description des corpora retenus.....11

2.2.1 Le corpus CHILDES « parisien ».....11

2.2.2 Le corpus *Là-bas*.....13

3 La préposition : théories, utilisation et acquisition.....14

3.1 La préposition, notion hybride.....14

3.1.1 Différentes distinctions théoriques sur la nature de la préposition.....15

3.1.1.1 Fonctionnalisme et sémantisme de la préposition.....15

3.1.1.2 Préposition et particule.....15

3.1.2 La théorie de la « tête faible » et la théorie de Law.....17

3.2 La préposition chez l'adulte francophone : données du corpus « parisien ».....18

3.2.1 Une répartition homogène des prépositions employées par les francophones.....19

3.2.2 Une certaine variabilité interindividuelle.....20

3.3 Acquisition de la préposition : données préexistantes.....21

3.3.1 La préposition, gabarit mental d'appréhension de la réalité.....21

3.3.2 Fonctionnalité *vs*. lexicalité et préposition *vs*. particule chez l'enfant.....22

3.3.3 Acquisition de la préposition en français et en anglais L1.....23

3.4 Acquisition de la préposition en français L1 : données du corpus « parisien ».....24

3.4.1 Apparition des prépositions chez l'enfant francophone.....24
3.4.2 Homogénéité des productions enfantines de prépositions.....26
3.4.3 Productions enfantines et variabilité interindividuelle.....27

4 Les éléments Wh- nus : théorie, utilisation et acquisition.....28

4.1 Généralités sur la phrase interrogative.....28

4.1.1 Définition et distinctions sur la phrase interrogative.....28
4.1.2 Propriétés et contraintes générales de l'interrogative partielle.....29
4.2 Les éléments Wh- chez l'adulte francophone.....30

4.1.1 Données générales préalables sur les éléments Wh- chez l'adulte.....31
4.1.2 Les éléments Wh- et les éléments Wh- nus du corpus *Là-bas* chez l'adulte.....32
4.1.3 Les éléments Wh- nus du corpus « parisien », données partielles chez l'adulte.....34
4.3 Les éléments Wh- chez l'enfant.....38

4.3.1 Données préexistantes sur l'acquisition des éléments Wh- par l'enfant.....38
4.3.1.1 Le domaine du complémenteur et son acquisition par l'enfant.....39
4.3.1.2 La théorie de la complexité dérivationnelle.....41
4.3.2 Les éléments Wh- nus du corpus CHILDES « parisien ».....44
4.3.2.1 Types d'éléments Wh- nus produits par l'enfant.....44
4.3.2.2 Position des éléments Wh- nus produits par l'enfant.....47

5 Les syntagmes Wh- prépositionnels : données et discussion.....50

5. Le syntagme Wh- prépositionnel chez l'adulte francophone.....50

5.1.1 Les éléments Wh- prépositionnels chez l'adulte du corpus *Là-bas*.....50
5.1.2 Les éléments Wh- prépositionnels chez l'adulte du corpus « parisien ».....52
5.2 Le syntagme Wh- prépositionnel chez l'enfant francophone : corpus « parisien ».....54

5.2.1 Le syntagme Wh- prépositionnel est acquis comme un élément Wh-.....54
5.2.2 Le syntagme Wh- prépositionnel n'est pas un élément Wh- nu.....56
5.2.2.1 Une primauté exacerbée de la réalisation in situ.....*56*
5.2.2.2 Une rareté d'emploi.....57
5.2.2.3 Une apparition retardée et désordonnée.....58
5.2.3.4 Des essais et des erreurs chez l'enfant dans la réalisation des éléments Wh- prépositionnels.....59

5.3 Discussion : conclusions sur l'influence de la préposition présente dans les structures interrogatives du français.....61
5.4 Discussion : des phénomènes parallèles observables ailleurs.....63
5.4.1 En langues romanes.....64
5.4.1.1 Interrogatives partielles prépositionnelles en portugais européen.....64
5.4.1.2 Relatives en langues romanes.....65
5.4.2 En langue anglaise.....66
5.5 Discussion : pistes d'approfondissement.....67

Références.....70

Annexe A : Questions du corpus *Là-Bas* (Hamlaoui 2009).....75

Annexe B : La préposition chez l'enfant (CHILDES).....85

Annexe C : Les syntagmes Wh- nus chez l'enfant par type (CHILDES).....89

Annexe D : Position des syntagmes Wh- nus chez l'enfant (CHILDES).....93

Annexe E : Les syntagmes Wh- prépositionnels chez l'enfant (CHILDES).....97

Liste des tableaux

Tableau 1 : Description des enfants du corpus CHILDES « parisien »....12
Tableau 2 : Prépositions produites plus de 10 fois par les mères du corpus « parisien »....20
Tableau 3 : Variabilités interindividuelles entre les mères du corpus « parisien » dans leur utilisation des prépositions....21
Tableau 4 : Apparition des prépositions chez les enfants du corpus « parisien »....25
Tableau 5 : Prépositions produites plus de 10 fois par les enfants du corpus « parisien »....27
Tableau 6 : Variabilités interindividuelles entre les enfants du corpus « parisien » dans leur utilisation des prépositions....28
Tableau 7 : Fréquence des principales variantes de l'interrogation partielle, deuxième moitié du XXe siècle (Coveney 2011)....33
Tableau 8 : Position des éléments Wh- dans les interrogatives du corpus *Là-bas*....34
Tableau 9 : Position des éléments Wh- nus dans le corpus *Là-bas*....35
Tableau 10 : Répartition et position de réalisation, en fonction du type, des éléments Wh- nus dans le corpus *Là-bas*....36
Tableau 11 : Position des éléments Wh- nus chez la mère d'Anaé (CHILDES)....37
Tableau 12 : Position des éléments Wh- nus hors « que/quoi » chez la mère d'Anaé (CHILDES)...38
Tableau 13 : Répartition des éléments Wh- nus chez la mère d'Anaé et position de réalisation, en fonction du type (CHILDES)....39
Tableau 14 : Questions Wh- dans les phrases racines du français standard (Jakubowicz 2011)....44
Tableau 15 : Questions Wh- subordonnées autorisées par les grammaires françaises adultes (Jakubowicz 2011)....44
Tableau 16 : Ordre d'émergence des interrogatives Wh- dans les subordonnées du français, selon la théorie de la complexité dérivationnelle (Jakubowicz 2011)....45
Tableau 17 : Éléments Wh- nus produits par les enfants du corpus « parisien », par type....47
Tableau 18 : Position des éléments Wh- nus dans les interrogatives infantiles du corpus CHILDES « parisien »....49
Tableau 19 : Répartition des questions parmi les réalisations in situ, chez les enfants du corpus CHILDES « parisien »....50
Tableau 20 : Position des éléments Wh- dans le corpus *Là-bas* selon leur type....52
Tableau 21 : Répartition des éléments Wh- prépositionnels du corpus *Là-bas*, par type....53
Tableau 22 :..Position des éléments Wh- prépositionnels chez les mères d'Anaé, Antoine, Madeleine et Théophile (CHILDES)....54
Tableau 23 : Éléments Wh- prépositionnels avec plus de 5 occurrences chez les mères d'Anaé, Antoine, Madeleine et Théophile (CHILDES)....55
Tableau 24 : Position des éléments Wh- prépositionnels dans les interrogatives infantiles du corpus CHILDES « parisien »....57
Tableau 25 : Premiers éléments Wh- prépositionnels produits par les enfants du corpus CHILDES « parisien », dans l'ordre d'apparition....61

Liste des Figures

Figure 1 : Acceptabilité moyenne de questions partielles du français selon le type de structure syntaxique employée.....9
Figure 2 : Évolution du MLU des enfants du corpus CHILDES « parisien ».....12
Figure 3 : Acquisition des prépositions chez Madeleine.....26
Figure 4 : Position des éléments Wh- nus produits par la mère d'Anaé en fonction de l'âge de l'enfant.....37
Figure 5 : Éléments Wh- nus produits par Anaé en fonction de son âge (CHILDES).....48
Figure 6 : Position syntaxique des élément Wh- nus produits par Théophile (CHILDES).....51
Figure 7 : Éléments Wh- nus et prépositionnels chez Antoine.....60

Abréviations

1 : Première personne
3 : Troisième personne
øWh- : Élément Wh- « nu », syntagme Wh- dont le premier membre est l'élément Wh-
AdvP (Adverbial Phrase) : Syntagme adverbial
CHI (child) : Enfant
CHILDES (CHIld Language Data Exchange System) : Base de partage de corpora enfantins
CLAN (Computerized Language Analysis) : Logiciel d'analyse des données CHILDES
CP (Complementizer Phrase) : Zone du complémenteur, « syntagme » du complémenteur
DP (Determiner Phrase) : Syntagme à tête déterminante
esk : Structure interrogative figée du français « est-ce que »
DET : Déterminant
FocP (Focus Phrase) : Zone du focus, « syntagme » du focus
HPSG (Head-Driven Phrase Structure Grammar) : Grammaire syntagmatique
IP (Inflectional Phrase) : Zone de la flexion, « syntagme »de la flexion
L1 : Langue(s) maternelle(s)
L2 : Langue(s) seconde(s), langue(s) apprise(s) autrement qu'en tant que langue maternelle
litt. : Littéralement
MLU (Mean Length of Utterance) : pour cette étude, Nombre de morphèmes par énoncé
MOT (mother) : Mère
NEG : Négation
NP (Nominal Phrase) : Syntagme nominal
PL : Pluriel
PP (Prepositional Phrase) : Syntagme prépositionnel
prepWh- : Syntagme Wh- introduit par une préposition
PRS : Présent
PST : Passé
SG : Singulier
Spéc : Spécifieur
SVO : Sujet-Verbe-Objet
TopP (Topic Phrase) : Zone du topique, syntagme du « topique »
VP (Verbal Phrase) : Syntagme verbal
Wh- : Élément « Qu- », élément interrogatif dans les questions partielles
WhP (Wh- Phrase) : Syntagme interrogatif à élément Wh-/Qu-

1 Introduction

L'objet principal de ce travail sera, comme son titre l'indique, une réflexion sur les phrases interrogatives de la langue française et sur leur acquisition par l'enfant locuteur natif. Néanmoins, cette réflexion elle-même se veut une des prémices à une autre, beaucoup plus vaste, qu'il est important de mentionner en préambule. Si la présente contribution a été élaborée dans le souci qu'elle se suffise à elle-même, c'est en effet au prisme de ce champ élargi d'investigation linguistique qu'elle prendra tout son relief.

1.1 Démarche théorique générale : des différences interlinguistiques quant à la relation entre la préposition et son complément

La compréhension des relations de dépendance entre les constituants syntaxiques est l'une des pierres fondatrices de toute modélisation linguistique. C'est en effet sur l'entendement de ces relations que peuvent par exemple s'établir les théories du mouvement entre constituants, de la transmission de traits d'un constituant à l'autre, ou encore de la portée de cette transmission de traits et de ses contraintes éventuelles.

Les relations entre la préposition et son complément, dans certains contextes particuliers s'éloignant des structures canoniques de base avec un ordre préposition – complément[1], est une des multiples portes d'accès à cette problématique, aussi vaste que fondamentale. Dans une langue déjà bien étudiée comme l'anglais, on observe ainsi fréquemment des cas dits de *preposition stranding*, opposés aux cas de *pied-piping*, dans des contextes linguistiques qui dans cette langue sont typiquement sources de mouvement syntaxique (au moins dans un cadre d'analyse comme le cadre générativiste). Dans ces contextes linguistiques, phrases relatives et interrogatives notamment, des productions telles que (1) ou (2) sont observables.

(1) What were you arguing about? (*preposition stranding*)

(2) About what were you arguing? (*pied-piping*)

L'exemple ci-dessus l'illustre bien : le *preposition stranding* correspond donc à une rupture apparente de la relation entre la préposition et son complément, à l'inverse du *pied-*

1 Étant entendu qu'il n'est question ici que de langues à tête initiale.

piping, lequel entraîne un mouvement global du constituant « about something/what », argument du verbe « argue » et antéposé depuis la phrase déclarative correspondante (3).

(3) You were arguing about something (/what).

On parle en (1) de *pied-piping* pour qualifier l'entraînement par l'élément « what » de la préposition qui le précède, et non pas l'inverse. Dans une analyse de type générativiste, c'est en effet l'élément Wh- correspondant à l'argument interne du verbe (ici « about something/what ») qui, de manière générale est antéposé lors de la construction d'une interrogative en anglais. Ainsi en va-t-il aussi bien dans une phrase où l'élément interrogatif est un mot unique (4) que dans une phrase où il est complexe, sans pour autant être introduit par une préposition (5).

(4) **Who** will you tell?

(5) **What kind of book** have you been reading recently?

On parle également de *pied-piping* pour qualifier l'entraînement par « What » en (5) de l'ensemble du syntagme nominal « (kind of) book ». Si cet entraînement pourrait s'expliquer pour une simple question de portée descendante (domination de l'élément Wh- sur ce qui lui succède), il en va autrement du phénomène illustré en (2), où l'élément Wh- semble avoir portée sur un élément qui syntaxiquement est traditionnellement décrit comme le dominant. En (2), le syntagme interrogatif Wh- « what » est en effet un syntagme de type nominal, subordonné au syntagme prépositionnel introduit par « About ».

Plus étonnant encore, il est remarquable que la production par un locuteur anglophone de l'une ou l'autre de ces constructions, *pied-piping* et *preposition stranding*, découle d'un choix personnel, certes influencé par le degré de formalisme de la situation de communication[2], mais qui sur un plan syntaxique ne semble découler d'aucune contrainte linguistique. L'une et l'autre construction sont interchangeables en termes d'acceptabilité, de compréhensibilité, et de signification.

Par comparaison avec ces données de l'anglais, il est par ailleurs intéressant de constater que l'optionnalité offerte par cette langue, quant à la distorsion du lien entre la préposition et son complément, n'existe pas dans les langues romanes. Dans ce groupe linguistique en effet, et typiquement en français, le *pied-piping* est obligatoire et le *preposition stranding* interdit, entraînant une agrammaticalité totale (exemples 6 et 7 ; 8 pour comparaison avec la structure

2 *Cf.* Yáñez-Bouza (2006), le *preposition stranding* est une construction moins formelle que le *pied-piping*, lequel est au contraire signe d'un attachement à une certaine forme d'académisme, de purisme linguistique.

argumentale fondamentale, déclarative). Une explication à cette variabilité interlinguistique demeure à trouver.

(6) **De qui** tu parles ?

(7) ***Qui** tu parles **de** ?

(8) Je parle **de Pierre**.

Ces exemples tirés du français, réitérables dans nombre d'autres langues romanes, laisseraient volontiers croire en une relation de dépendance très forte entre la préposition, érigée en tant que « tête syntaxique », et son complément. L'optionnalité laissée aux locuteurs anglophones et illustrée auparavant oblige toutefois à revoir cette analyse. Dans les exemples anglais, la préposition a en effet un comportement difficilement conciliable avec l'idée de tête syntaxique. Tantôt elle semble dépendre de son complément (cas de *pied-piping*, lien illustré avec le syntagme nominal complément), tantôt elle semble dépendre du constituant qui la précède dans la structure argumentale d'origine : le verbe (cas de *preposition stranding*, lien illustré avec le syntagme verbal dont est extrait le constituant Wh- antéposé).

De ces exemples, l'hypothèse d'une préposition qui ne serait pas une tête syntaxique dans son plein sens traditionnel peut émerger. Cette hypothèse n'est pas entièrement novatrice, et elle rappelle ainsi certains travaux déjà menés sur l'hypothèse d'une préposition « tête faible », menés par Abeillé *& al.* (2005, 2006) dans le cadre théorique HPSG (Pollard & Sag, 1994). Dans ces travaux sur le français, il est proposé que d'un point de vue structurel, le syntagme introduit par une préposition du type « de » ou « à » soit, non pas un syntagme prépositionnel, mais un syntagme d'un type dépendant du complément de la préposition : nominal, infinitif, etc. Assez parallèle à cette vision d'une préposition qui peut s'éclipser structurellement, certains (Chomsky 1981) voient la préposition comme un pur marqueur de cas syntaxique (le « to » anglais marquant le datif par exemple, dans « He gave a book to Mary. »), fondamentalement lié à son complément.

Cette hypothèse quant au statut syntaxique de la préposition, qu'on l'appelle « tête faible » ou autrement, mérite d'être confrontée aux données de l'acquisition dans les deux types deux langues : aussi bien celles qui autorisent le détachement entre la préposition et son complément (anglais) que celles qui le proscrivent (français, langues romanes). Une comparaison interlinguistique de la gestion par les enfants, au cours du processus acquisitionnel, de l'élément prépositionnel dans les contextes interrogatifs, peut en effet apporter de précieux renseignements quant à la nature syntaxique fondamentale de la

préposition. Une telle étude permettrait en effet de répondre à plusieurs questions et, en premier lieu, celle de savoir si les enfants de deux langues à l'optionnalité différente (autorisée en anglais, interdite en français) connaissent un développement linguistique différent face aux éléments prépositionnels, dans les contextes à mouvement. Un corollaire de cette question est bien sûr de savoir si le développement des enfants sur ce point linguistique diffère d'une langue à l'autre, dans quelle mesure, et sur quel plan. Par miroir, si au contraire le développement infantile est semblable dans les premiers temps quelle que soit la langue, resterait à déterminer comment l'optionnalité apparaît chez les anglophones tandis qu'elle demeure silencieuse chez les francophones[3].

Le problème empêchant pour l'heure cette démarche contrastive est le manque crucial de données, tant d'un côté (en anglais) que de l'autre (français, langues romanes), nécessaires à la comparaison du développement acquisitionnel, chez l'enfant locuteur natif, sur ces contextes. C'est ici que ce travail se positionne. À titre de première étape, il s'agit ainsi en quelque sorte d'établir une « chronologie » du développement acquisitionnel infantile, sur ce point précis des éléments interrogatifs prépositionnels, chez l'enfant francophone.

1.2 De l'intérêt spécifique d'observer l'acquisition des éléments interrogatifs prépositionnels en français L1

De même qu'en anglais mais pour d'autres raisons, les phrases interrogatives partielles du français sont des constructions syntaxiques complexes. Cette complexité trouve notamment son origine dans un autre type d'optionnalité disponible pour le locuteur natif adulte, par rapport à l'anglais. Le choix possible se situe en effet, cette fois, entre de très nombreuses structures phrastiques, autant en qui concerne les phrases racines (exemples 9 ci-dessous, liste non-exhaustive) qu'en ce qui concerne les phrases subordonnées (exemples 10, idem).

Comme en anglais mais à un niveau peut-être plus fondamental, c'est le mouvement de l'élément interrogatif par rapport à la position argumentale canonique du français (Sujet – Verbe – Objet) qui permet de qualifier les multiples dérivations disponibles et observables[4] :

3 On peut aussi envisager, à ce stade de réflexion théorique, une optionnalité précoce chez les jeunes locuteurs des deux langues, qui serait « étouffée » ensuite chez les francophones tandis qu'elle persisterait chez les anglophones. Les données présentées plus bas l'invalident cependant : les enfants francophones ne séparent pas la préposition de son complément Wh-.

4 Les exemples et labels proposés ici sont construits sur des exemples tirés des travaux de Zuckerman & Hulk (2001) et Jakubowicz (2011).

(9)	a. Pierre attend qui ?	*Interrogation in situ.*
	b. Qui Pierre attend ?	*Antéposition simple de l'élément Wh-.*
	c. Qui est-ce que Pierre attend ?	*Antéposition simple + forme figée "Esk".*
	d. Qui attend Pierre ?	*Antéposition avec inversion verbe-sujet.*[5]
	e. Qui Pierre attend-il ?	*Inversion "complexe".*
	f. Qui attend-il, Pierre ?	*Inversion clitique + dislocation à droite.*
	g. Il attend qui, Pierre ?	*In situ + dislocation à droite.*
	h. C'est qui que Pierre attend ?	*Clivée simple.*
	i. Qui c'est qu'il attend, Pierre ?	*Clivée avec antéposition Wh-.*

(10)	a. Jean a dit que Pierre attendait qui ?	*In situ.*
	b. Qui Jean a dit que Pierre attendait ?	*Antéposition Wh- simple.*
	c. Jean a dit que c'était qui que Pierre attendait ?	*Antéposition + clivée locales.*
	d. C'est qui que Jean a dit que Pierre attendait ?	*Clivée antéposée.*
	e. Qui c'est que Pierre a dit que Jean attendait ?	*Clivée antéposée +antéposition Wh- interne.*
	f. Qui est-ce que Jean a dit que Pierre attendait ?	*Antéposition + périphrase "Esk".*
	g. Qui Jean a-t-il dit que Pierre attendait ?	*Antéposition Wh- +inversion.*

Cette complexité de la phrase interrogative partielle en français s'est avérée un moyen précieux pour caractériser le parcours linguistique par lequel l'enfant francophone accède à la maîtrise de sa langue maternelle. Dans le cadre théorique générativiste développé depuis les travaux de Chomsky (1965), le rythme suivi par l'enfant dans l'acquisition de ces différentes constructions a ainsi été utilisé pour décrire et stratifier la maîtrise ou non par les enfants francophones des domaines syntaxiques de la flexion (IP) et du complémenteur (CP). Ces

5 Bien sûr, avec l'interrogatif "Qui" cette structure est ambiguë et, sans plus de contexte, pourrait donner lieu à une analyse dans laquelle Pierre deviendrait l'objet du verbe attendre, l'interrogatif portant donc sur un sujet inconnu. Un exemple comme "Où est parti Pierre" éloigne cette ambiguïté. On parle aussi ici d'inversion stylistique.

observations ont par la suite pu être comparées à d'autres, établies dans d'autres langues, pour essayer d'en faire émerger des principes universels à l'acquisition des interrogatives du langage humain.

Cette visée universaliste ne sera pas directement celle retenue pour le présent travail. Il ne s'agira pas ici, en effet, de décrire des faits valables dans plusieurs langues. Plutôt, il s'agira donc, comme mentionné auparavant, d'affiner les données disponibles pour le français et son acquisition par les enfants natifs, afin seulement d'ouvrir la voie à la démarche comparative évoquée plus tôt. Une des réflexions qui peut en effet naître, dans la continuité des très nombreux travaux déjà menés sur l'acquisition des éléments Wh- au sein des interrogatives, est celle de savoir si le type des éléments Wh- en jeu dans les interrogatives partielles influe sur la manière dont les enfants acquièrent les structures où ils apparaissent.

En particulier, à la lumière des données déjà disponibles et des faits décrits plus haut, on peut se demander si la production d'un élément Wh- introduit par une préposition (*prepWh*, de type « à qui », « avec quoi », « de quelle couleur »...) est un processus plus difficilement maîtrisé par les enfants que la production d'éléments Wh- qui ne le sont pas (Wh- « simples » ou « nus », ou encore *øWh*, typiquement « qui », « quoi », « où », « quel (âge) »...). Cette opposition naît de l'analyse qui classiquement labelle les seconds comme de simples syntagmes nominaux (DP, *determiner phrase*, ou NP, *noun phrase*, selon la qualité du lien déterminant/nom choisie[6]), tandis que les premiers sont des syntagmes prépositionnels (PP, *prepositional phrase*, de structure interne [Préposition+[D/NP]]). Dans une approche classique, la spécificité des éléments Wh- prépositionnels par rapport aux éléments Wh- nus tient donc à la présence d'un niveau supplémentaire dans la hiérarchie syntaxique.

Ce travail vise donc précisément à étudier l'influence, postulée, de cette spécificité structurelle des éléments Wh- prépositionnels dans les interrogatives partielles du français. En tant que groupes à la complexité structurelle accrue par la présence de la préposition, ces syntagmes devraient représenter une difficulté dans le développement langagier de l'enfant. D'après les données déjà existantes sur les éléments Wh- d'une part, et sur les structures avec *pied-piping* prépositionnel dans d'autres constructions que les interrogatives (relatives, passives) d'autre part, il est à prévoir que l'enfant ait plus de mal à gérer des syntagmes plus complexes dans la phrase interrogative, même situés au même emplacement structurel que les

6 On réfère ici aux interrogatifs comme « qui », « que/quoi », « lequel », ou encore de type « quel* + NP », qui ont une charge nominale. La réflexion demeure valable pour des syntagmes adverbiaux (AdvP) avec le contraste, par exemple, entre « **Où** tu vas ? » et « **Vers où** tu vas ? ».

éléments Wh- nus. Ici dans un premier temps, la vérification de cette hypothèse générale se fera *via* corpus.

Il sera nécessaire d'opérer en plusieurs temps. Avant tout, il est primordial de réfléchir à la qualité des données disponibles, autant que nécessaires, sur lesquelles mener cette recherche (section 2). Ensuite, il s'impose de procéder selon trois étapes, chacune présentant un double volet. D'abord il est nécessaire d'analyser la préposition et son acquisition en français (section 3) puis les syntagmes interrogatifs nus, non-introduits par une préposition et leur acquisition (section 4). Au regard de ces données, celles récoltées sur les syntagmes Wh-prépositionnels et leur acquisition prendront enfin leur sens (section 5) et permettront : de tirer d'une part des conclusions sur l'influence de la préposition dans les structures interrogatives prépositionnelles du français, et d'affiner d'autre part les réflexions plus larges évoquées plus haut (*cf. supra* 1.1).

2 Données disponibles et données nécessaires

La qualité des données à sélectionner pour cette étude dépend de sa méthodologie même. L'idée, on le rappelle, est de faire émerger depuis les données acquisitionnelles d'éventuelles contraintes qui pèseraient sur le groupe préposition/complément(Wh) en français et, ceci, par contraste avec les données de la langue adulte. Il faut donc comparer ce qui est comparable, c'est-à-dire, dans les deux cas, une langue réelle et actuelle. Autrement dit, si la valeur des études passées sur les différents thèmes abordés (préposition, éléments Wh-) est indéniable, c'est à la langue reçue comme input par les enfants que doivent être comparées leurs productions. Ceci exige d'une part de considérer avec prudence, sinon de rejeter, les données basées sur le médium écrit pour ce qui concerne les éléments Wh-, et d'autre part, par symétrie, de privilégier des données spontanées en la matière.

2.1 Limites des données issues de l'écrit pour une analyse des éléments Wh-produits en français

Il est entendu qu'il est ici question des limites des données caractérisant la langue des adultes francophones natifs. La langue enfantine, tout comme l'interlangue d'apprenants adultes L2, est en effet par nature une langue qu'il est difficile de capter autrement que de manière spontanée. Quel que soit le support choisi en effet, les traces, lacunes et marges de progression caractéristiques d'une langue encore en phase d'acquisition sont en effet visibles.

Chez l'adulte natif, à l'écrit, il en va un peu autrement. Dans une étude récente (Thiberge 2017), j'ai montré qu'il existait un biais important en français, à l'écrit, quant à la position de l'élément Wh- dans les structures interrogatives et quant à sa perception par les locuteurs natifs. Mon travail faisait écho à des études plus anciennes, qui analysaient sous un angle sociolinguistique la variété des structures interrogatives produites par des francophones issus de milieux socio-économiques variés[7].

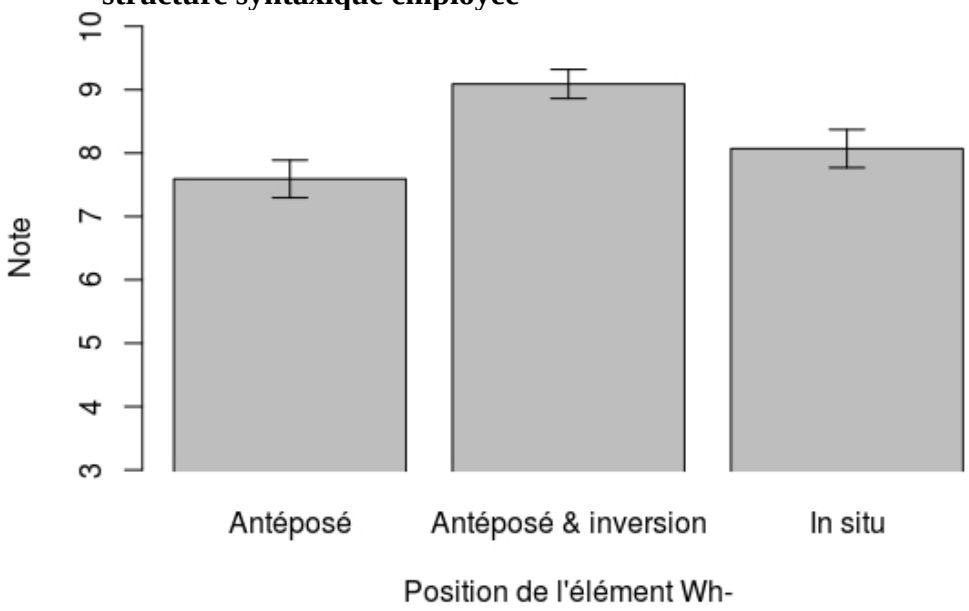
L'idée générale illustrée, aussi bien par ces études plus datées que par la mienne, est que l'âge, autant que de multiples autres facteurs de type sociologiques, entre en jeu dans la valeur attribuée à l'une ou l'autre des constructions interrogatives disponibles, en apparence, au choix des locuteurs. Plus précisément, à l'écrit, l'utilisation par quelqu'un de la construction

7 *Cf*. Quillard (2001) pour un tour d'horizon d'hypothèses sur ces questions.

avec antéposition de l'élément interrogatif et inversion verbe-sujet, syntaxiquement plus complexe et intuitivement plus formelle (exemple 9d reproduit ci-après, ou sa variante clitique 9d'), est mieux jugée (Figure 1) et associée à des qualités plus franches chez cette personne. À l'inverse, une construction syntaxiquement moins complexe, comme la réalisation *in situ* de l'élément Wh- (dans la position argumentale canonique Sujet – Verbe – Objet, exemple 9a reproduit ci-après), entraîne des jugements moins bons et une appréciation moins laudative quant à l'interlocuteur qui les utiliserait à l'écrit. Une structure intermédiaire comme la seule antéposition de l'élément Wh-, sans inversion verbe-sujet (exemple 9b), emporte des réactions similaires, relativement défavorables.

(9a)	Pierre attend qui ?	*Interrogation in situ.*
(9b)	Qui Pierre attend ?	*Antéposition simple de l'élément Wh-.*
(9d)	Qui attend Pierre ?	*Antéposition avec inversion verbe-sujet.*
(9d')	Qui attend-il ?	

Figure 1 : Acceptabilité moyenne de questions partielles du français selon le type de structure syntaxique employée[8]



8 Ces conclusions sont tirées d'une analyse d'au total 855 jugements d'acceptabilité sur 15 phrases interrogatives, déclinées chacune selon les trois constructions envisagées et soumises aléatoirement à jugement, selon les principes du carré latin, auprès de 57 adultes francophones natifs. Une analyse via le logiciel R (R Development Core Team 2009), par modèles linéaire mixtes (paquets *lme4* de Bates *et al.* 2015, et *languageR* de Baayen 2008), donne les significativités statistiques suivantes : entre antéposition sans inversion sujet-verbe et antéposition avec inversion, t=5,68 et $p<1.10^{-5}$; entre antéposition sans inversion et réalisation *in situ*, t=2,53, p<0,03.

Mes recherches ont montré que cette différence d'appréciation quant aux diverses structures interrogatives disponibles en français, et en réalité cette préférence écrite forte pour la structure antéposée avec inversion, repose sur des facteurs socio-économiques statistiquement influents. Ainsi, chez les francophones âgés de plus de 30 ans, les jugements d'acceptabilité sont plus sévèrement distincts entre constructions antéposées avec inversion verbe-sujet (jugements très favorables) et constructions *in situ* (jugements moins favorables). Une seconde expérience[9] a par ailleurs montré que, selon les structures interrogatives employées par un/e journaliste inconnu/e, les francophones natifs se forgent une image différente de celle/celui-ci. Ainsi, l'emploi de structures avec antéposition et inversion verbe-sujet entraîne une probabilité plus forte pour ce/cette journaliste d'avoir suivi des études supérieures, de lire régulièrement, d'être issu d'un milieu aisé, ou même d'être un francophone natif.

Cet attachement profond des adultes francophones pour les constructions « formelles » ou syntaxiquement « complexes » de leur langue est un écueil que mentionnaient par exemple déjà Zuckerman et Hulk (2001), dans leur présentation d'une expérience sur l'acquisition par les enfants de l'optionnalité dans les questions Wh- du français. En préalable à des tâches de production guidée avec des enfants, les chercheures avaient demandé à des adultes de formuler des questions dont elles ont ensuite examiné la capacité des enfants à les produire et leurs étapes de progression. Contrairement à leurs attentes, les adultes ont alors produit, dans leur grande majorité, des constructions avec antéposition de l'élément Wh- et inversion verbe-sujet, malgré leurs injonctions à parler (à une peluche, en l'occurrence) de la même façon que s'ils s'adressaient à un enfant.

Tous ces effets illustrent clairement la nécessité de choisir avec soin les données qui permettront, comme il en sera besoin par la suite, de caractériser la réalité

9 Pour cette expérience, 58 adultes francophones étaient soumis chacun à la lecture de quatre interviews fictives, dans lesquelles le/la journaliste employait un type et un seul de constructions interrogatives (antéposition sans inversion, antéposition avec inversion, réalisation *in situ*) pour poser ses questions. À la suite de chacune des interviews, les participants devaient estimer, sur une échelle de « très probable » à « peu probable », la probabilité de neuf affirmations concernant le/la journaliste : s'il était âgé, issu d'un milieu aisé, décontracté, lecteur régulier, locuteur natif du français, parisien, passionné par son sujet, connaisseur de son sujet, ou encore s'il avait suivi des études supérieures. L'analyse des résultats s'est faite avec les mêmes outils que la première expérience de jugements d'acceptabilité (*cf.* note précédente), et révèle des faits statistiques tout autant significatifs, trop nombreux pour être reproduits ici.

quotidienne de la langue adulte (ici en matière d'éléments Wh- et de la position de ceux-ci dans une interrogative, mais c'est sans doute généralisable). C'est à cette langue usuelle des adultes que les enfants sont confrontés durant leur phase de développement linguistique et, pour qu'une comparaison de leurs productions à quelque chose ait un sens, c'est au regard de cette langue qu'elle doit se faire. Ceci suppose de recourir à des données de production spontanée par les adultes, actuelles et récoltées selon un protocole qui permette de s'éloigner au maximum de tout instinct d'auto-correction et de tout biais normatif. Ainsi notamment, les données récoltées dans des conditions explicitement expérimentales sont à exclure, et il est par ailleurs difficile de dissocier le médium écrit de ces travers académistes (excluant donc les corpora extraits de journaux, etc.).

2.2 Description des corpora retenus

J'ai donc cherché des corpora répondant à mes critères de disponibilité, d'actualité et d'oralité, faciles à annoter ou déjà annotés, aussi représentatifs que possible des réalités de la langue française contemporaine, et dans lesquels étaient susceptibles de figurer en nombre des constructions interrogatives. Au final, les précieuses données de la banque CHILDES[10] et un corpus compilé par Hamlaoui (2009) ont servi de base à mes analyses.

2.2.1 Le corpus CHILDES « parisien »

Ce corpus regroupe la transcription des enregistrements[11] entre 2006 et 2012 des productions de quatre enfants (Anaé, Antoine, Madeleine et Théophile) en interaction libre, notamment avec leurs mères, par tranche d'une heure à chaque fois. Il couvre entre 20 et 45 enregistrements par enfant, soit plus de 150 heures au total, d'environ un an à près de sept ans. Le tableau 1 ci-dessous détaille ces informations quant aux enfants enregistrés.

10 MacWhinney (2000).

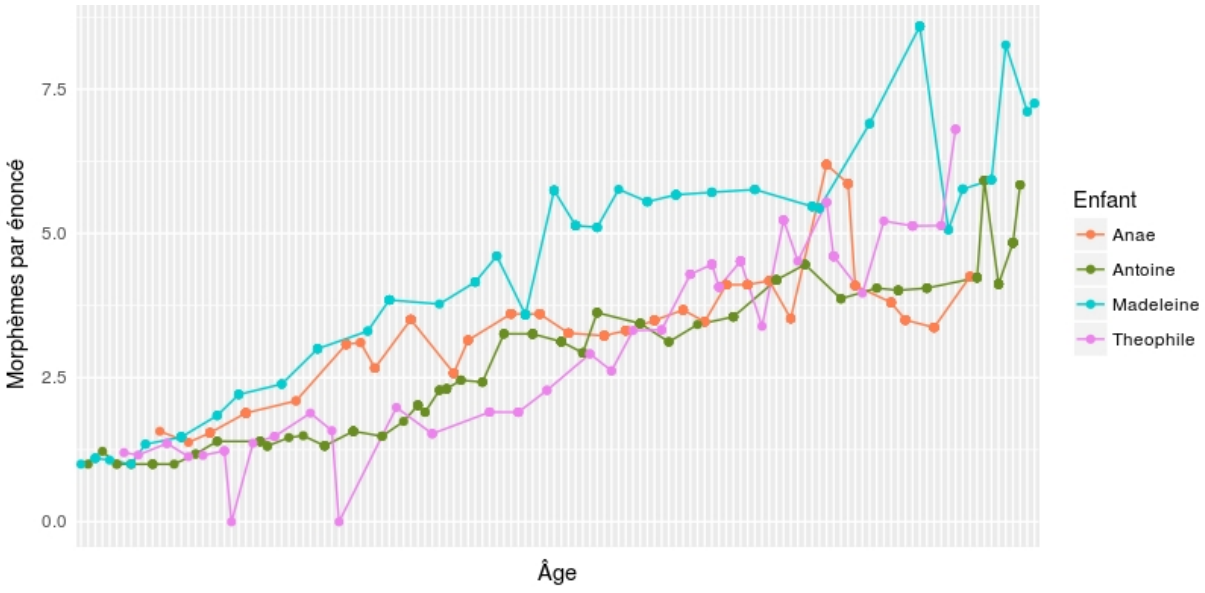
11 Enregistrements réalisés, selon les enfants, par Aliyah Morgenstern, Christophe Parisse et Martine Sekali. *Cf*. entre autres Morgenstern & Parisse (2007) ainsi que Morgenstern & Sekali (2009).

Tableau 1 : Description des enfants du corpus CHILDES « parisien »

	Enregistrements	Période	Âge de début	Âge d'arrêt
Anaé	30	2007-2012	1;04.20	5;01.20
Antoine	45	2007-2011	1;00.24	6;03.08
Madeleine	35	2006-2012	1;00.05	6;11.26
Théophile	39	2006-2010	1;00.09	4;11.11

Une comparaison de l'évolution du nombre moyen de morphèmes par énoncé (MLU) chez les quatre enfants en fonction de leur âge (Figure 2), montre une relative homogénéité de ceux-ci en termes de développement langagier. Certes, Madeleine peut sembler avoir une production plus riche de manière générale, mais les courbes évoluent sensiblement de la même façon dans les quatre cas, ne permettant pas d'écarter un enfant dont le développement serait totalement différent de ses trois pairs pour cette étude.

Figure 2 : Évolution du MLU des enfants du corpus CHILDES « parisien »



Globalement, ce corpus présente donc l'avantage d'être, d'une part, très fourni et, d'autre part, déjà annoté, ce qui en facilite l'analyse semi-automatique (des vérifications assez lourdes sont tout de même à opérer manuellement[12]) à l'aide du logiciel CLAN. Cet aspect massif en

12 Confusion dans les annotations automatiques entre le relatif « qui » et son homologue interrogatif, assimilation de toutes les structures en « du » à une association entre la préposition « de » et l'article « le », au mépris notamment de tous les cas de partitif (Ex : « J'ai acheté **du** pain » est transcrit « prep|de&le »)...

fait aussi un objet d'étude particulièrement homogène, pour chaque enfant et pour chaque parent, ce qui est un atout non-négligeable. La présence de transcriptions pour la parole de l'adulte, au côté de celle de l'enfant, est également, bien sûr, une mine d'informations.

Ce dernier point est néanmoins à considérer avec réserve, puisqu'il implique que la parole adulte considérée, certes naturelle, certes spontanée, est en majorité[13] destinée à l'enfant. Il peut donc y avoir un certain biais parmi les données recueillies, en termes de vocabulaire aussi bien qu'en termes de grammaire (l'adulte s'adapte naturellement à son interlocuteur au développement cognitif et langagier encore en cours) et il faut veiller à le prendre en compte. C'est là l'intérêt et la nécessité d'un corpus comme *Là-Bas*.

2.2.2 Le corpus *Là-bas*

Ce second corpus est formé d'un peu plus de 200 questions orales à constituants (éléments Wh- non-isolés). Il a été établi par Fatima Hamlaoui (2009), sur la base d'interviews menées par une journaliste de France Inter et diffusées dans l'émission *Là-Bas si j'y suis* entre 2005 et 2009, soit environ 20 heures de parole. C'est certes moindre que les données CHILDES précédemment évoquées, mais ce corpus présente néanmoins plusieurs intérêts majeurs.

D'abord, la période d'enregistrement correspond à celles des enregistrements CHILDES, ce qui permet de mettre les deux corpora sur un plan proche, sinon identique, en termes de modernité et d'actualité de langue. Ensuite, il s'agit donc d'une parole adulte non-dirigée vers l'enfant (à l'inverse des données CHILDES). Il s'agit par ailleurs d'un français démotique, représentatif d'une langue standard utilisée au quotidien par des locuteurs en interaction non-formelle. Élément à double-tranchant cette fois, c'est en outre un corpus homogène, en ce que les questions relevées[14] sont produites par une seule personne. Ceci est un avantage, dans le sens où l'ensemble condensé illustre donc la variabilité intra-individuelle dans le recours à telle ou telle structure interrogative parmi celles disponibles en français. Ce peut aussi être considéré comme source de réserves puisque, bien sûr, l'on n'a jamais assez de diversité de sources dans l'établissement de données de référence. Ce corpus n'était enfin pas annoté, et a exigé – en même temps qu'il a permis – un recensement manuel des occurrences d'éléments Wh- nus autant que prépositionnels.

13 S'il est évident que, les enregistrements étant centrés sur l'enfant, l'adulte s'adresse en priorité à lui, de nombreuses interactions supplémentaires entre adultes sont présentes et transcrites, ce qui lisse un peu cet effet de « parole à l'enfant ». Ces interactions se déroulent par exemple entre le père et la mère, ou entre/avec d'autres membres de la famille – mais y compris alors, certes, avec d'autres enfants éventuels. Régulièrement, elles interviennent aussi entre l'observateur ou l'observatrice et tout ce monde.

14 *Cf.* Annexe A pour une reproduction de l'ensemble des questions analysées.

3 La préposition : théories, utilisation et acquisition

Ces considérations pratiques préalablement établies, il est donc désormais possible de dresser (sur la base des théories déjà formulées) et d'affiner (sur la base des nouvelles données extraites des corpora), un bilan des réalités linguistiques, d'abord en matière prépositionnelle, puis en matière d'élément interrogatif Wh- (*cf. infra* section 4). D'abord de manière générale, dans la langue adulte, langue cible, puis dans la langue enfantine, langue encore saisie comme un système en développement. Tout ceci est le prélude nécessaire à la confrontation de ces données à celles, entièrement nouvelles, concernant les éléments Wh-prépositionnels (*cf. infra* section 5).

3.1 La préposition, notion hybride

En tant que catégorie syntaxique, la préposition divise autant qu'elle est nécessaire à la cohérence des discours, en étant l'encodage linguistique des relations entre les éléments du discours, qu'ils s'agisse de personnes, d'objets ou de concepts plus abstraits. Ces relations peuvent être de l'ordre du spatial (vers, dans), du temporel (après, depuis), de la possession (de), de la cause ou de la conséquence (par, pour), de l'opposition (contre, en dépit de), etc. D'un point de vue syntaxique, les éléments mis en relation par le biais de syntagmes prépositionnels (PP, prepositional phrase) peuvent ainsi être de nature variable, par exemple verbale (« il est puni **pour** avoir mal travaillé ») aussi bien que nominale (parler **à** quelqu'un).

La nécessité permanente d'établir et d'orienter des relations au sein du discours fait de la préposition un élément très fréquent, de l'ordre d'un mot sur dix dans un corpus d'un million de mots anglais par exemple (Fang 2000, cité par Littlefield 2005). En parallèle, c'est pourtant une catégorie fermée (de l'ordre d'une cinquantaine d'éléments simples dans les grammaires traditionnelles anglaises, par exemple), susceptible de ne s'étendre que par de longs processus de grammaticalisation. Les divisions théoriques sur la catégorie prépositionnelle proviennent du paradoxe par lequel, malgré ce nombre restreint d'items et à cause, sans doute, de cette haute fréquence (nombreux contextes d'utilisation), la préposition est un élément qui présente des facettes multiples.

3.1.1 Différentes distinctions théoriques sur la nature de la préposition

On peut citer deux oppositions majeures parmi les prépositions, établies au fil du temps en fonction de critères d'analyse différents.

3.1.1.1 Fonctionnalisme et sémantisme de la préposition

La première d'entre ces oppositions, très générale d'une langue à l'autre, est celle qui relie préposition fonctionnelle et préposition lexicale. Cette distinction naît en fait de l'idée d'une préposition qui ne serait qu'un assigneur de cas, sans autre charge sémantique que celle d'orienter les relations dans le discours. Parmi les exemples les plus saillants, on pensera notamment ici aux marqueurs basiques de possession (de) ou de destination (à). Certains auteurs ont un avis très tranché sur cette distinction, Chomsky (1981) niant par exemple un quelconque aspect lexical à la préposition tandis que Jackendoff (1973) le défend (en rapprochant notamment les prépositions des adverbes). Pour d'autres, il y a une hétérogénéité au sein de la catégorie prépositionnelle et certains posent l'existence conjointe de prépositions « colorful » et « colorless » (Cadiot 1997), ou « sémantiquement chargées » et purement « syntaxiques » (Littlefield 2003). En français, la vacuité de certaines prépositions fait débat et Melis (2003) refuse l'existence de prépositions totalement vides et d'origine uniquement syntaxique, sans charge sémantique.

Une approche un peu différente de la préposition consiste à distinguer entre les prépositions simples (à, de, vers, dans...) et les prépositions complexes (autour de, grâce à...). Cette approche peut être menée indépendamment de la problématique du sémantisme des prépositions (Crystal 1994, Leech 2006), ou bien y être corrélée (Gaatone 2001, où les prépositions simples sont vues comme étant vides de tout contenu sémantique). La tentation devient alors d'estimer que les prépositions complexes sont sémantiquement chargées par la présence d'un terme d'origine nominale au sein de la locution (au **fond** de, en **dépit** de).

3.1.1.2 Préposition et particule

Une autre opposition couramment posée au sein de la catégorie prépositionnelle est celle qui distingue « particule » et « préposition ». Cette opposition est plus spécifique à des langues comme l'anglais, où elle est fondatrice de la spécificité, au sein de la classe verbale, du groupe des *phrasal verbs*. Dans ces langues, la particule est une préposition associée non pas à un complément mais bien à un verbe, dont elle permet de préciser la sémantique.

Dans la typologie de Talmy (2000), qui fait de l'anglais une langue à cadrage « satellitaire » comme l'allemand, l'apport sémantique de la particule est d'ordre en particulier spatial, puisqu'elle permet de rajouter la trajectoire à l'expression du mouvement par des verbes qui du reste encodent le mouvement et la manière (« He **ran down** the hill »). Ces langues à cadrage satellitaire s'opposent à celles à cadrage dit « verbal », où l'encodage de la trajectoire se fait directement dans la racine verbale (c'est le cas des langues romanes : « Il est **descendu** de la colline en courant »). Dans ces dernières, l'opposition entre particule et préposition n'existe pas.

Dans les langues où des prépositions peuvent être des particules, la distinction est essentielle au niveau syntaxique. Un exemple tiré de Goodluck (1986) illustre la différence structurelle impliquée par l'existence conjointe de ces deux éléments :

(11) The girl jumped over the table.

$[_{VP}\ [_{V}$ jumped$]\ [_{PP}\ [_{P}$ over$]\ [_{NP}$ the table$]]]$ (*préposition*)

(12) The girl pushed over the table.

$[_{VP}\ [_{V'}\ [_{V}$ jumped$]\ [_{P}$ over$]]\ [_{NP}$ the table$]]$ (*particule*)

Ces différences structurelles entraînent des différences de comportement importante. Ainsi, si les particules ne peuvent être dissociées sémantiquement du verbe qu'elles contribuent à préciser (13), elles peuvent en être éloignées par l'insertion d'un pronom, à l'inverse des prépositions au sens le plus strict du terme (14). Pour reprendre Goodluck :

(13) a. The girl pushed it over. (*particule*)

b. *The girl pushed over it.

(14) a. *The girl jumped it over. (*préposition*)

b. The girl jumped over it.

A contrario, les prépositions, en tant que têtes du syntagme contenant leur objet, peuvent suivre les éventuels mouvement de celui-ci (15), en particulier dans les cas de focalisation par dislocation, alors que les particules ne le peuvent pas (16).

(15) a. The girl [jumped [over [the table]]]. (*préposition*)

b. [Over [the table]] she jumped.

(16) a. The girl [[pushed over] [the table]]. (*particule*)

b. *Over the table she pushed.

Cette distinction est enfin particulièrement pertinente dans l'étude des cas de mouvement qui nous intéressent spécifiquement ici : ceux où en anglais s'observent *pied-piping* et *preposition stranding.* Seules les prépositions autorisent les deux constructions en effet, tandis que les particules, liées syntaxiquement au verbe et non pas au groupe argumental contenant l'objet de celui-ci, n'autorisent que le *preposition stranding* :

(17) a. What did she jumped over? (*préposition*, *preposition stranding*)

b. Over what did she jumped ? (*préposition*, *pied-piping*)

(18) a. What did she push over? (*particule*, *preposition stranding)*

b. *Over what did she push? (particule, pied-piping)

3.1.2 La théorie de la « tête faible » et la théorie de Law

Mentionnée en introduction (*cf. supra* 1.1), l'hypothèse de la « tête faible » (« *weak head* ») développée par Abeillé *& al.* (2005, 2006) traite dans certaines configurations la préposition comme un objet sémantiquement vide, qui peut disparaître structurellement sous son complément. Ainsi, un PP introduisant un groupe nominal aura syntaxiquement la valeur de ce groupe nominal. Si l'on généralisait cette vue à la préposition introduisant un syntagme interrogatif, on aurait une description assez séduisante du processus par lequel, en cas de *pied-piping*, le syntagme Wh- l'entraîne avec lui vers la périphérie de la phrase interrogative. La structure complexe [PP [P] [WhP]] deviendrait en effet, sous ce jour, un simple [WhP].

Dans une pareille configuration, l'optionnalité disponible en anglais quant au détachement de la préposition et de son complément proviendrait du caractère optionnel de cet effacement de la tête prépositionnelle. À l'inverse, les raisons de l'impossibilité du *preposition stranding* dans les langues romanes seraient à rechercher dans le caractère automatique de cet effacement, et une hypothèse allant dans ce sens est celle présenté par Law (1998). Pour cet auteur, les langues romanes ont la propriété de présenter des formes syncrétiques entre la préposition et le déterminant dans certains contextes. En français, par exemple : « aller **à la** piscine » mais « aller **au** (à + le) collège » et « aller **aux** (à + les) festivités », « venir **de la** ville », mais « venir **du** (de+le) village » et « venir **des** (de + les) pays baltes ». L'existence de ces formes supplétives témoigne d'un rapport plus intime entre la préposition et son objet dans

les langues romanes, lequel entraîne l'impossibilité de les séparer et donc l'obligation d'un déplacement simultané lorsque déplacement il y a.

La généralisation de Law se heurte néanmoins aux constatations tirées des études en acquisition. Cette proposition amène en effet à prédire que, sitôt le mouvement d'élément Wh- et les formes supplétives apparus dans la grammaire de l'enfant, celui-ci n'aurait d'autre choix que d'intégrer et appliquer le principe du pied-piping. C'est la possibilité que s'attachent à explorer Isobe et Sugisaki (2002), pour un résultat au mieux peu convaincant. Le seul enfant dont l'accès au *pied-piping* est datable, sur les deux dont les productions ont été analysées (*via* le projet CHILDES), ne le dévoile en effet que plusieurs mois après la réunion avérée des deux conditions visées par Law dans son hypothèse : 2;2 pour le premier mouvement d'élément Wh-, les premières formes supplétives étant repérées dans la même période, contre 2;6 pour le premier *pied-piping* attesté.

On pourrait arguer que l'échantillon étudié par Isobe et Sugisaki n'est pas très représentatif, avec un seul enfant aux données vraiment éloquentes, mais il est néanmoins édifiant. Le caractère automatique et immédiat de l'accès au *pied-piping* par la cumulation des deux conditions (formes supplétives Préposition+Déterminant et mouvement Wh-), n'est en effet pas attesté. Et ce délai qui persiste avant un premier recours au *pied-piping*, malgré la réunion de ces deux prérequis postulés par Law pour les langues romanes, n'est pas anodin. Il est à mettre en rapport avec d'autres stratégies observables chez l'enfant pour éviter de recourir au *pied-piping* dans d'autres structures où la grammaire adulte en fait usage, notamment les relatives (*cf. infra 5.4*).

3.2 La préposition chez l'adulte francophone : données du corpus « parisien »

Les considérations théoriques offrent un cadre à l'observation concrète des production de prépositions en corpus. Il faut maintenant à établir un point de comparaison auquel confronter les données de l'acquisition qui seront présentées par la suite. De ce point de vue, plusieurs observations sont importantes à souligner ce qui concerne la caractérisation de la langue adulte. La principale de ces observations est sans doute qu'il existe une profonde homogénéité dans la répartition des prépositions principales employées par les francophones. Néanmoins, cette affirmation est à nuancer et une certaine variabilité interindividuelle est notable.

3.2.1 Une répartition homogène des prépositions employées par les francophones

Sur l'intégralité du corpus « parisien », un relevé automatique des prépositions employées mené sur les productions des quatre mères des enfants enregistrés révèle des fréquences d'emploi statistiquement comparables pour les prépositions principales. Ainsi, si l'on considère les prépositions qui apparaissent à plus de 10 occurrences sur l'ensemble de chaque corpus individuel, on obtient le tableau récapitulatif suivant (tableau 2).

Tableau 2 : Prépositions produites plus de 10 fois par les mères du corpus « parisien »

	Mère d'Anaé		Mère d'Antoine		Mère de Madeleine		Mère de Théophile		% moyen
à	1272	23 %	1070	31 %	991	25 %	1250	26 %	26
avec	443	8 %	315	9 %	308	8 %	489	9 %	9
chez	121	2 %	76	2 %	24	.	34	1 %	1
dans	862	16 %	332	10 %	525	13 %	464	10 %	12
de	1434	26 %	976	28 %	1183	30 %	1419	29 %	28
depuis	.	.	.	.	.	.	11	.	.
en	379	7 %	355	10 %	375	9 %	522	11 %	9
jusque	14	.	18	.	19	.	17	.	.
par	26	.	21	.	27	1 %	28	1 %	1
pendant	20	.	.	.	.	.	11	.	.
pour	402	7 %	149	4 %	267	7 %	355	7 %	6
sans	.	.	13	.	14	.	22	.	.
sous	29	.	.	.	.	.	15	.	.
sur	409	8 %	154	4 %	236	6 %	203	4 %	6
vers	.	.	.	.	13	.	28	1 %	.

Un rapide test mené sur le nombre d'occurrences en valeur absolue des prépositions les plus produites montre une répartition globale statistiquement comparable des prépositions **à**, **avec**, **dans**, **de** et **en** chez ces quatre adultes (chi-square : 218,77, $p<0,00001$). Ce relevé offre donc une illustration des besoins et usages courants des prépositions chez les francophones adultes, au moins pour ce qui concerne leur parler orienté vers l'enfant. Pour **à**, la proportion varie de 23 à 31 %, pour **avec** de 8 à 9 %, pour **dans** 10 à 16 %, pour **de** de 26 à 30 % et pour **en** de 7 à 11 % d'apparition. Parmi ces cinq prépositions majeures, il est intéressant de relever que les trois principales sont, et de manière assez marquée : **à** (adresse/destination), **de**

(possession/dépendance) et **dans** (spatiale). On aperçoit déjà ici une répartition des relations principales que les francophones ont le besoin d'établir entre les éléments du discours.

3.2.2 Une certaine variabilité interindividuelle

Si l'on affine un peu néanmoins, notamment en comparant les occurrences en valeur absolue des différentes prépositions, leur diversité, et en les confrontant au nombre d'enregistrements pour chaque adulte considéré, des variations sont perceptibles d'un individu à l'autre. Ces variations montrent qu'il existe malgré tout une certaine personnalisation dans les besoins très généraux évoqués plus tôt, quant aux mises en relations qu'effectuent les adultes entre les éléments mentionnés dans le discours. Le tableau 3 résume un bilan obtenu en excluant les quelques enregistrements dans lesquels la mère de l'enfant est très peu (voire pas du tout) présente.

Tableau 3 : Variabilités interindividuelles entre les mères du corpus « parisien » dans leur utilisation des prépositions[15]

	Mère d'Anaé	Mère d'Antoine	Mère de Madeleine	Mère de Théophile
Nombre global de tokens / Enregistrement	~180	~130	~130	~130
Types de tokens / Nombre d'enregistrements	13/30 = 0,43	11/45 = 0,24	12/35 = 0,34	15/39 =0,38

Même si la répartition générale en demeure semblable comme on l'a vu précédemment, le nombre global de tokens par enregistrement indique ainsi que la mère d'Anaé emploie, de manière consistante, plus de prépositions sur une heure d'enregistrement que les autres mères. Le ratio entre les types de tokens différents et le nombre d'enregistrements disponibles pour chaque adulte indiquent, en outre, que la variété des prépositions qu'elle emploie est plus importante que chez les mères de Madeleine et d'Antoine. Cumulés, ces deux faits impliquent pour cet enfant, Anaé, un input plus riche et/ou plus régulier que pour les trois autres. Il sera intéressant de comparer ces observations aux données des productions infantiles, par la suite

15 De nouveau, il n'est question ici que des prépositions qui apparaissent plus de 10 fois sur l'ensemble des enregistrements pour un même corpus enfantin.

(*cf. infra* 3.4), pour voir si ceci semble avoir un impact sur la qualité (au sens de diversité) et sur la quantité de ces productions.

3.3 Acquisition de la préposition : données préexistantes

Ces données extraites pour l'adulte francophone, il est désormais possible de les comparer à celles des productions infantiles. Néanmoins, il est important aussi d'avoir en tête certains faits déjà établis, dans des études passés, sur l'acquisition des prépositions, de manière générale mais aussi plus spécifiquement sur le français.

3.3.1 La préposition, gabarit mental d'appréhension de la réalité

On a vu plus tôt (*cf. supra* 3.1) que, à un niveau abstrait et hors contraintes propres à une langue précise, la préposition possède un certain nombre de caractéristiques propres à sa qualité de catégorie syntaxique. Elle est, pour résumer, un objet syntaxique crucial et très fréquent dans le discours, mais en parallèle c'est une classe fermée au nombre d'éléments assez restreint. Malgré ces caractéristiques communes, à un niveau interlinguistique la préposition est un outil de précision variable et les prépositions d'une langue ne valent pas les prépositions d'une autre langue, même proche. Qu'on pense par exemple aux nuances plus ou moins fines, et d'autant plus difficiles à expliquer aux non-natifs qu'elles sont fines, entre le « in » anglais, le « dans » français et le « en » espagnol.

Evans & Tyler (2005) évoquent l'idée d'une construction mentale de *proto-scènes*, associées à chaque préposition de sa langue maternelle, chez l'enfant pendant son développement cognitif et langagier. Ces proto-scènes deviennent en quelque sorte des « gabarits », référentiels d'évaluation intériorisés, auxquels sont confrontées les expériences réelles vécues, qu'elles soient spatiales ou d'un autre type. La verbalisation de ces expériences est par la suite conditionnée par ces référentiels de plus en plus profondément ancrés dans l'esprit de l'enfant, à mesure qu'évolue sa perception du monde externe et des rapports entre les éléments qu'il contient. Crain & Lillo-Martin (1999 : 29) évoquent une apparition progressive de la catégorie prépositionnelle, en production, à un âge moyen autour de deux ans et demi. Morgenstern & Sekali (1997), pour leur part, notent une précocité un peu plus nette, avec des relevés des 1;08.

Enfin, notons que de ce conditionnement précoce de l'esprit aux proto-scènes découlent, entre autres, les difficultés à maîtriser avec précision l'usage des prépositions de la langue cible lors d'un apprentissage bilingue tardif. Il y a en effet souvent conflit entre les gabarits intériorisés dans la langue maternelle et ceux intériorisés chez la communauté locutrice de la L2. L'apprentissage d'une seconde langue requiert donc, au minimum, un assouplissement de ses référentiels et, mieux encore, une acquisition de nouveaux référentiels en parallèle des anciens déjà établis.

3.3.2 Fonctionnalité *vs*. lexicalité et préposition *vs*. particule chez l'enfant

Dès 1986, Goodluck s'intéresse aux productions de prépositions dans leur langue maternelle par de jeunes anglophones natifs (4-6 ans) et, par une tâche de production guidée, examine leur comportement quant à leur intégration ou non de la distinction entre particule et préposition. Les résultats sont sans appel : la distinction est déjà tout à fait opérante à ces âges dans leur grammaire, et leur maîtrise des possibilités de pronominalisation dans les différents contextes (*cf. supra* 3.1.1.2) en atteste bien. En présence d'une particule, et donc d'un *phrasal verb*, le pronom est en effet placé par les enfants avant la particule, à l'identique de la grammaire cible des adultes anglophones, tandis qu'en présence d'une préposition tête d'un syntagme prépositionnel à part entière, le pronom demeure après dans leurs énoncés.

Dans une autre étude, Littlefield (2005) s'intéresse à la réalité de l'acquisition par les enfants de l'hétérogénéité de la classe prépositionnelle, telle qu'envisagée (ou refusée) par les syntacticiens. Par une confrontation à des données issues de la banque CHILDES, il semble[16] d'une part que les enfants acquièrent les prépositions fonctionnelles plus tard que les prépositions lexicales. C'est assez cohérent avec le fait que, de manière générale, les éléments lexicaux du langage apparaissent chez l'enfant avant les éléments fonctionnels (de l'ordre d'un an contre deux, en conformité avec les observations sur le *telegraphic speech* des jeunes enfants). D'autre part, les enfants semblent commettre plus d'erreurs (omission, substitution...) dans les contextes d'emploi obligatoire des éléments fonctionnels, sémantiquement non-chargés, que dans les contextes d'emploi de prépositions lexicales.

Dans une approche un peu globale, ces deux études tendent à entériner, au minimum, une sensibilité dès les premiers stades aux problématiques qui sont liées à la classe

16 On peut formuler sur cette étude deux réserves. La première tient à la représentativité du corpus observé (deux enfants) ; la seconde tient au fait de n'avoir retenu qu'une seule préposition (« of ») en tant que préposition fonctionnelle, toutes les autres étant supposées lexicales.

prépositionnelle et à son homogénéité discutable. De manière générale, elles montrent aussi une grande compétence dans l'emploi précoce par les enfants des prépositions : le nombre d'erreurs constatées, autant par Goodluck que Littlefield, est dans l'absolu très faible.

3.3.3 Acquisition de la préposition en français et en anglais L1

La réalité concrète de la distinction entre préposition fonctionnelle et préposition sémantiquement riche, lexicale, est assez difficile à objectiver. Certes, si l'on demande à des gens de décrire une préposition par gestes, ils auront souvent plus de difficultés avec certaines, peut-être plus abstraites (possession, etc.), qu'avec d'autres (mouvement, temporalité, opposition, association...). Mais tout cela demeure assez subjectif et les notions mêmes de « charge sémantique », ou au contraire de « vide lexical », associées à certains morphèmes sont bien délicates à définir.

D'autres types d'approches existent néanmoins, qui contournent cet écueil et abordent la question sous un angle un peu différent. Par exemple, Morgenstern & Sekali (2009), *via* une analyse contrastive de corpora enfantins anglophones et francophones (deux jeunes enfants locuteurs natifs pour chaque langue), font émerger des interrogations séduisantes. Ainsi, au-delà chez les anglophones d'un usage plus précoce, et plus important quantitativement, des prépositions spatiales (*in*, *on*, *up*, notamment) que des prépositions fonctionnelles, c'est une différence dans la nécessité du recours à la préposition qui apparaît entre les deux langues.

Les auteures remarquent en particulier que les premières prépositions les plus employées par les jeunes anglais correspondent souvent à des emplois verbaux en français (« up ! » / « monter ! »), tandis qu'à l'inverse les prépositions d'abord les plus employées par les jeunes français (*pour*, *à*, *de*, selon leurs observations) correspondent elles souvent à des emplois possessifs en anglais (« À moi la poupée ! » / « My doll ! »). Par ailleurs, autour de l'âge 2;04, aussi bien les natifs d'une langue que ceux de l'autre acquièrent une grande diversité dans l'emploi des prépositions, aussi bien spatiales que plus fonctionnelles, et il en devient difficile de pencher pour une réelle dissociation dans la valeur qui leur est attribuée.

À ceci s'ajoute qu'une analyse des occurrences précoces de la préposition *pour* chez les jeunes francophones tend à en démontrer un emploi qui n'est ni purement fonctionnel (assigneur de cas datif) ni purement lexical (mouvement, destination). L'usage premier en serait fondamentalement pragmatique, avec une optique de précision, de justification de ses intentions par l'enfant, et par là une optique de précision de la structure argumentale d'un

verbe resté implicite. L'apparition des prépositions primordiales semble ainsi résulter de, ou viser une définition précise des relations entre interlocuteurs ou éléments du monde, plutôt que de simplement lier syntaxiquement des constituants phrastiques. Le fait que les prépositions repérées dans le corpus anglais puissent souvent être rapprochées de particules associées à un verbe (tronqué en l'occurrence : « (pick me) up », « (put me) down ») plaide aussi pour une reconsidération de la traditionnelle opposition entre lexicalité et fonctionnalité. En effet, à la lumière des observations précédentes, ces prépositions ou particules ne traduisent plus seulement une réalité spatiale, mais également une demande de mise en relation entre personnes et-ou objets, s'insérant par là dans une définition plus pragmatique du langage.

3.4 Acquisition de la préposition en français L1 : données du corpus « parisien »

Il est désormais temps de s'intéresser aux productions de l'enfant. L'analyse des données du corpus « parisien » ne crée pas de surprise : elles sont conformes aux théories sur la préposition et son acquisition, autant qu'elles sont en cohérence avec les données adultes.

3.4.1 Apparition des prépositions chez l'enfant francophone

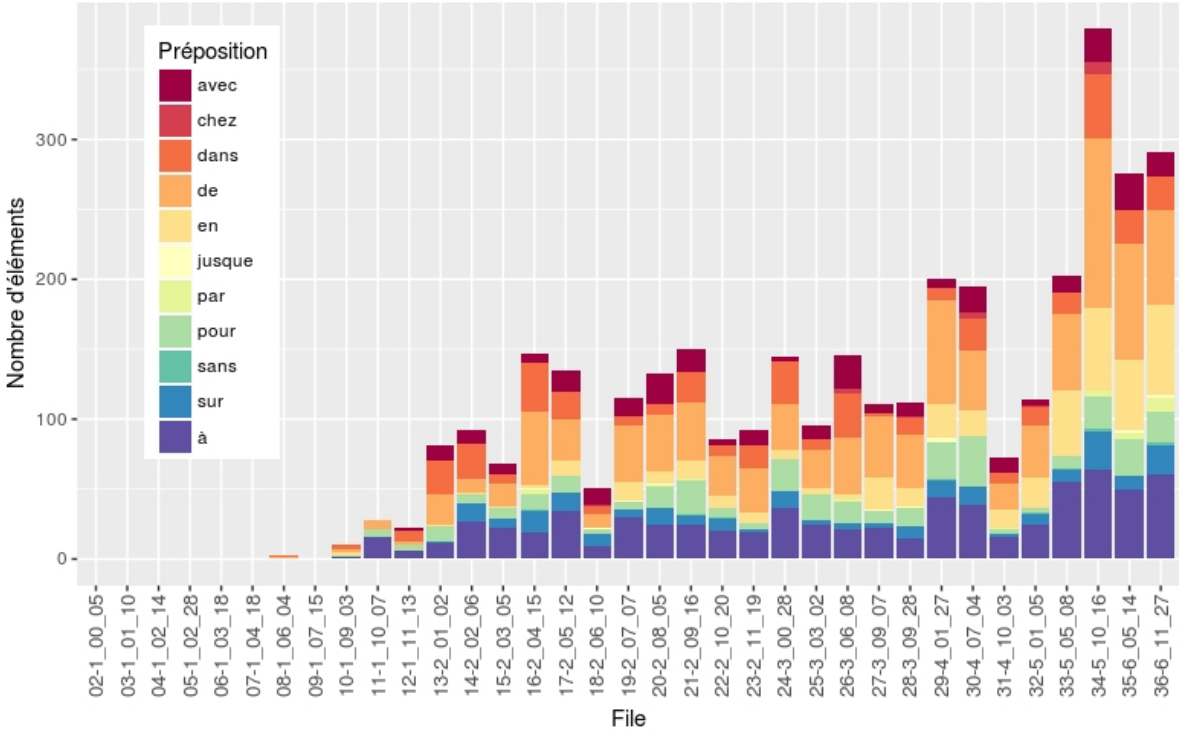
La première des observations qui découlent des données, c'est la tendance partagée par tous les enfants du corpus à suivre un parcours qui semble assez uniforme, dans la production des prépositions (tableau 4). Certes, les âges d'apparition des premières prépositions varient, tout en restant dans les ordres de grandeur mentionnés par Crain & Lillo-Martin (1999) et Morgenstern & Sekali (1997) : de 1;06.04 pour Madeleine à 2;02.08 pour Théophile.

Tableau 4 : Apparition des prépositions chez les enfants du corpus « parisien »

	Première préposition	Deuxième préposition	Troisième préposition
Anaé	à 1;09.04 / mlu=1,9	de 1;10.18 / mlu=2,1	avec, par, pour, sur 1;10.18 / mlu=2,1
Antoine	à 1;11.04 / mlu=1,5	en 2;01.28 / mlu=1,7	de, sur 2;01.28 / mlu=1,7
Madeleine	à, dans, de 1;06.04 / mlu=1,5	en, pour 1;09.03 / mlu=2,2	avec 1;11.13 / mlu=3
Théophile	dans, à 2;02.08 / mlu=2	de 2;04.05 / mlu=1,9	sur 2;04.29 / mlu=1,9

Cependant, si l'on observe globalement, on s'aperçoit que tous les quatre commencent leurs productions une fois atteint un MLU similaire (entre 1,5 et 2 morphèmes par énoncé), et surtout qu'ils commencent par les mêmes prépositions : **à**, **de**, **dans**. Ces prépositions initiales sont, et ce n'est sans doute pas une coïncidence, les mêmes que celles qui sont les plus fréquentes dans les productions adultes. Une fois entamé le processus de production des prépositions, on remarque par ailleurs une évolution similaire chez les quatre enfants : globalement, « en », « pour » et « sur » sont les prépositions qui suivent les toutes premières. Et, de fait, les enfants atteignent assez vite un socle opératoire commun dans les marqueurs de relations à leur disposition pour mettre en relation les éléments au sein de leurs énoncés, et pour orienter ces relations. Ce développement se poursuit sans réelle interruption une fois entamé, se contentant d'augmenter en pente plus ou moins douce selon les enfants en quantité (nombre de tokens) et en diversité (types de tokens). La progression de Madeleine en ce domaine en est une bonne illustration (Figure 3[17]).

Figure 3 : Acquisition des prépositions chez Madeleine



17 *Cf*. Annexe B pour une version (agrandie) de ce graphique par enfant.

3.4.2 Homogénéité des productions enfantines de prépositions

En parallèle de ces stades de développement assez similaires d'un enfant à l'autre se retrouve la même tendance globale que chez les adultes. Il a été montré plus haut que les premières prépositions produites, à l'entame du processus acquisitionnel, sont les prépositions les plus fréquentes dans la langue cible et donc dans l'input reçu par les enfants. Mais cette influence perceptible de l'input, et cette cohérence des productions vis-à-vis de celui-ci, ne se limitent pas qu'au stade initial. En effet, la répartition globale des productions, sur toute la longueur des enregistrements pour chaque enfant, suit la même tendance. C'est-à-dire, comme le montre le tableau 5, que les prépositions produites par les enfants sont, en termes de fréquence, réparties d'une façon très similaire, sinon identique, à ce qui est visible chez les adultes.

Tableau 5 : Prépositions produites plus de 10 fois par les enfants du corpus « parisien »

	Anaé		Antoine		Madeleine		Théophile		% moyen
à	469	23 %	382	25 %	737	21 %	305	23 %	23
avec	222	11 %	135	9 %	306	9 %	184	14 %	11
chez	33	2 %	295	15 %	161	11 %	431	12 %	2
dans	295	15 %	161	11 %	431	12 %	122	9 %	12
de	507	25 %	398	26 %	1020	29 %	471	36 %	29
en	100	5 %	174	11 %	416	12 %	100	8 %	9
jusque	.	.	.	.	16	.	.	.	.
par	10	.	.	.	28	1 %	.	.	.
pour	200	10 %	124	8 %	341	10 %	49	4 %	8
sans	.	.	10	.	11	.	.	.	.
sur	156	8 %	83	5 %	227	6 %	68	5 %	6

Ici encore, un rapide test mené sur le nombre d'occurrences en valeur absolue des prépositions les plus produites montre une répartition globale statistiquement comparable des prépositions **à**, **avec**, **dans**, **de** et **en** chez ces quatre enfants (chi-square : 160,57, $p<0,00001$). Les prépositions les plus fréquemment produites par les enfants le sont d'ailleurs dans des proportions assez comparables à celles produites par les adultes : **à** représente entre 21 et 23 % des productions (contre 23 à 31 % pour les adultes), **avec** entre 9 et 14 % (contre 8 à 9%), **dans** entre 9 et 15 % (contre 10 à 16%), **de** entre 25 et 36 % (26 à 30%), et **en** entre 5 et

12 % (contre 7-11%). Ici encore, les trois premières prépositions parmi ces cinq les plus fréquentes sont, et de loin : **à**, **de** et **dans** (qui le dispute il est vrai à avec). Les besoins de mises en relation et d'orientation des relations entre les éléments du discours par les enfants semblent donc au moins corrélés, sinon identiques, à ceux des adultes qui leur parlent.

3.4.3 Productions enfantines et variabilité interindividuelle

Comme chez les adultes, ces grandes tendances générales communes ne doivent pas éclipser de fortes variations entre les individus. Peut-être même sont-elles plus fortes ici, et c'est sans doute le fait de s'intéresser à un stade de développement linguistique qui en est la cause. La langue des enfants est encore en train de mûrir, et l'incidence de variables diverses sur leurs productions est amplifiée : variables intrinsèques comme les rythmes d'intériorisation des règles, le développement cognitif, mais aussi d'origine au moins en partie externes comme l'humeur ou l'envie de parler.

Tableau 6 : Variabilités interindividuelles entre les enfants du corpus « parisien » dans leur utilisation des prépositions[18]

	Anaé	Antoine	Madeleine	Théophile
Nombre global de tokens / Enregistrement	1992/27 ~75	1762/33 ~55	3694/29 ~125	1730/25 ~70
Types de tokens / Nombre d'enregistrements	9/27 = 0,33	9/33 = 0,27	11/29 = 0,38	8/25 =0,32

Les écarts sont ainsi très forts en apparence entre Antoine et Madeleine en termes de production en valeur absolue (du simple à plus du double) aussi bien qu'en termes de diversité typologique dans les prépositions produites. Cependant, il est difficile d'en définir une cause saillante. Et si l'on allait chercher une raison dans l'input, aucune corrélation claire entre la langue à laquelle les enfants sont confrontés au quotidien et leurs productions ne peut se dégager d'une comparaison entre ces données et les chiffres recueillis pour les adultes, (*cf.* tableau 3, *supra* 3.2.2). L'enfant de la mère qui utilise, comparativement, le plus de prépositions (Anaé), n'en produit ainsi pas tellement plus que, même, Antoine et Théophile.

18 De nouveau, il n'est question ici que des prépositions qui apparaissent plus de 10 fois sur l'ensemble des enregistrements pour un même corpus enfantin. Par ailleurs, seuls les enregistrements effectués après celui où apparaît la première préposition (inclus) ont été considérés pour les comptes.

4 Les éléments Wh- nus : théorie, utilisation et acquisition

Après ce tour d'horizon, nécessaire, sur la préposition, un second point constitue le préalable à une analyse des éléments Wh- prépositionnels, tant chez l'adule que chez l'enfant : les éléments Wh- nus, non introduits par une préposition. Ces éléments interviennent au sein des phrases interrogatives, sur lesquels certaines généralités doivent être rappelées. Ensuite seulement, une caractérisation générale de la langue des adultes, comme de celle de l'enfant, pourra être effectuée quant à leur emploi et quant à leur acquisition.

4.1 Généralités sur la phrase interrogative

La phrase interrogative se définit par contraste avec d'autres types de phrases. L'interrogative à élément Wh- ou « interrogative partielle » n'est à son tour qu'un type de phrase interrogative, avec ses propriétés et ses contraintes propres.

4.1.1 Définition et distinctions sur la phrase interrogative

Discursivement, les phrases peuvent se répartir en au moins trois grands groupes principaux : déclaratives, impératives et interrogatives[19]. Les phrases déclaratives sont celles par lesquelles un locuteur asserte quelque chose, c'est-à-dire apporte dans la conversation un fait nouveau à propos du monde. Ces phrases se reconnaissent à ce qu'on peut assigner une valeur de vérité à la proposition sémantique qu'elles convoient (la proposition convoyée est vraie ou fausse). Les phrases impératives n'ont pas de valeur de vérité à proprement parler puisqu'elles ont pour but de faire réaliser à l'interlocuteur un acte ou un comportement. Les phrases interrogatives, enfin, n'ont pas non plus de valeur de vérité propre. Même si elles peuvent s'appuyer sur des présuppositions (comme les phrases impératives, du reste), elles

19 Hors les phrases déclaratives, impératives et interrogatives, un quatrième groupe serait celui des phrases exclamatives, par lesquelles le locuteur vise à faire passer une émotion. La définition de ces phrases, notamment par l'assignation de propriétés sémantiques et de caractères syntaxiques propres, valables au niveau interlinguistique, est encore néanmoins source de nombreux débats. Un consensus relatif s'est néanmoins peu à peu établi sur trois propriétés fondamentales d'une classe « exclamative » : **factivité** (les exclamatives ne doivent pouvoir être subordonnées que sous des prédicats factifs, comme « savoir », qui implique ou présuppose la vérité de ses arguments), **implicature scalaire** (la proposition impliquée ou présupposée par l'exclamative est vraie à un degré extrême d'une échelle d'appréciation), **univocité** (l'exclamative ne peut ni être employée comme question, ni comme déclarative). *Cf.* Zanuttini & Portner (2003) pour une tentative de généralisation sur le groupe des phrases exclamatives.

visent plutôt à s'enquérir d'une information qui fait défaut, en tout ou partie, au locuteur. Celui-ci suppose alors que son interlocuteur pourra combler ce manque en répondant.

L'interrogation peut-être totale, et le locuteur demande alors à son partenaire discursif quelle est la valeur de vérité d'une certaine proposition (« X est-il vrai ou non ? »). Ces interrogations totales peuvent, en français du moins, prendre trois formes différentes : questions déclaratives polaires, questions en *esk* et inversions clitiques[20].

(19)	a.	Vous confirmez ?	(*question polaire déclarative*)
	b.	Est-ce que vous confirmez ?	(*question en* esk)
	c.	Confirmez-vous ?	(*question à inversion clitique*)

À l'inverse, l'interrogation peut être seulement partielle. La phrase interrogative peut alors être vue comme la contre-part lacunaire d'une phrase déclarative, l'acte interrogatif visant pour le locuteur à combler cette lacune par un appel à son interlocuteur supposé détenir l'information. Dans cette configuration, l'élément qui localise et détermine l'étendue de cette lacune est l'élément dit « Wh- », par analogie avec les éléments interrogatifs de l'anglais commençant par ces lettres : who, when, why, what, which, where, etc. Une transposition rigoureuse de cette analogie au français pousse certains auteurs à parler d'éléments « Qu- », car appartenant à la liste : qui, quoi, quand, quel, etc. Une telle dénomination a néanmoins l'inconvénient d'exclure certains mots interrogatifs présentant des comportements similaires, tels « où » et « comment » par exemple, et n'a pas été retenue ici pour cette raison.

4.1.2 Propriétés et contraintes générales de l'interrogative partielle

Une analyse de type générativiste fait, notamment, intervenir le concept de mouvement syntaxique dans les interrogatives Wh-, la référence prise étant la phrase déclarative équivalente. L'élément interrogatif peut en effet demeurer dans la position même où le constituant lacunaire aurait été *merged* (intégré) à la structure argumentale déclarative d'origine : on parle alors de réalisation *in situ*. Il peut aussi se déplacer (*move*) dans l'arborescence syntaxique jusque, traditionnellement et au moins pour des langues comme l'anglais et le français, la périphérie gauche de la phrase. L'antéposition a pour lieu d'arrivée

20 *Cf*. Abeillé & *al*. (2012) pour une analyse pragmatique de la question polaire déclarative qui, à partir d'une étude sur corpus, remet en cause la valeur des questions déclaratives polaires en tant que véritables questions, les assimilant plutôt à des propositions.

Spéc,CP dans les analyses générales, voire Spéc,FocP dans des analyses plus fines éclatant cette périphérie. Un exemple de ces dérivations structurelles est donné en (20).

(20) a. Jean a mangé une orange.

b. Jean a mangé [~~une orange~~]$_j$ [quoi]$_j$?

c. Qu'est-ce que ([$_{CP}$ [$_{Spéc, CP}$ [quoi]$_j$] [$_C$ *esk*]) John a mangé [~~une orange~~]$_j$?

La principale contrainte syntaxique associée, s'il a lieu, à ce mouvement du syntagme[21] Wh- est celle de ne pas pouvoir remonter au-delà d'un autre élément Wh- qui serait déjà présent plus haut dans la structure phrastique. Falk (2012) fait une intéressante mise en perspective de ce principe (nommé s*uperiority effect* depuis Chomsky 1973) et de ses exceptions. Mais, même en cas de mouvement et même en se cantonnant aux contextes où elle s'applique, cette règle ne signifie de toute façon pas pour autant que deux éléments Wh- ne peuvent pas cohabiter dans une phrase unique :

(21) a. Jean regarde la lune.

b. *[Que]$_m$ [qui]$_k$ [~~Jean~~]$_k$ regarde [~~la lune~~]$_m$?

c. [Qui]$_k$ [~~Jean~~]$_k$ regarde [~~la lune~~]$_m$ [quoi]$_m$?

Les langues sont très variables quant au mouvement dans les contextes interrogatifs[22], et ce n'est pas qu'une question d'envie pour le locuteur. Certaines langues contraignent ainsi au mouvement Wh- (par exemple l'anglais, sauf questions dites « écho » visant à faire répéter une information déjà énoncée, avec une forte accentuation finale). D'autres ne l'autorisent pas sauf exception (par exemple le japonais, qui par contre impose l'adjonction finale d'une particule finale interrogative, *ka*/*no*). D'autres enfin offrent une certaine optionnalité à l'énonciateur (par exemple le français, avec une nuance, notamment sociolinguistique, associée à chaque construction, *cf. supra* 2.1).

4.2 Les éléments Wh- chez l'adulte francophone

À ce bagage théorique préalable, important notamment du point de vue du mouvement de l'élément Wh-, il faut maintenant opposer les données concrètes observées dans les

21 *Cf.* Donati (2006) sur la nature du mouvement Wh-, mouvement de syntagme ou mouvement de tête seule, avec une défense de la première option par l'auteure.

22 *Cf.* Soare (2007) pour une tentative de typologie unifiée des langues du monde vis-à-vis de la formation et du mouvement dans les interrogatives, inspirée par les travaux de Kayne (1994) sur l'antisymétrie.

productions adultes. Pour ce faire, les consultations de données consignées dans des études passées ne suffisent pas nécessairement. Une exploration des données des deux corpora choisis, *Là-bas* et CHILDES « parisien » permet en particulier de les réactualiser.

4.1.1 Données générales préalables sur les éléments Wh- chez l'adulte

Des données existent déjà sur les interrogatives partielles des francophones natifs. Coveney (2011) dresse ainsi un bilan panoramique très complet d'études déjà menées sur la problématique générale de l'interrogation directe en français, dans lequel il récapitule entre autres les résultats de multiples travaux. Voici repris[23], pour référence, le tableau de ce bilan :

Tableau 7 : Fréquence des principales variantes de l'interrogation partielle, deuxième moitié du XXe siècle (Coveney 2011)[24]

Origine[25] / *Structure*	*Radio*	*Théâtre*	*Bourgeois familier*	*Enfants (9ans)*[26]	*Ouvriers*
S-V-Wh *(Jean voit qui ?)*	25	--	33	12,9	12
Wh-S-V *(Qui Jean voit?)*	10	12,5	46	31,6	36
Wh-k-S-V *(Qui que Jean voit ?)*	0	--	0	6,9	26
Wh-E-S-V *(Qui est-ce que Jean voit ?)*	3	38,9	12	41,5	8
Wh-V-Cl *(Qui voit-il ?)*	50	48,6	3	3,6	9
Wh-V GN *(Qui voit Jean ?)*	12		2		

23 En italique, mes modifications et l'ajout d'exemples pour chaque colonne.

24 Légende : S=sujet, V=verbe, Wh=élément interrogatif, k=reprise d'un complémenteur que/qui, E=expression interrogative figée "est-ce que/qu'", Cl=clitique, GN=groupe nominal

25 Les chiffres sont issus d'études diverses que cite Coveney. Voici pour chacun la taille de l'échantillon et sa source. Radio : N=4367, chiffres issus de Behnstedt (1973). Théâtre : N=1515, chiffres issus de Terry (1970). Bourgeois familier : N=446, chiffres issus de Behnstedt (1973). Enfants : N=364, chiffres issus de Söll (1982). Ouvriers : N=587, chiffres issus de Behnstedt (1973).

26 Cette ligne a été conservée dans la reproduction de ce tableau, bien qu'elle concerne explicitement des enfants, pour deux raisons : d'une part par souci de rigueur, et d'autre part parce que l'âge de neuf ans correspond à un âge assez avancé en ce qui concerne l'acquisition, au-delà des périodes les plus critiques pour une majorité de phénomènes développementaux. Si l'on ne peut pas, bien sûr, assimiler des locuteurs de cet âge à des adultes pleins et entiers du point de vue de leurs pratiques linguistiques, les routines prises dans ces pratiques à cet âge sont néanmoins assez éloignées de celles d'enfants dont l'âge varie entre un et six ans, comme ceux du corpus « parisien » étudié ici.

Les nombres sont ici des pourcentages et, si la somme par ligne n'est pas toujours de 100, c'est dû au fait qu'il ne s'agit là, comme le souligne l'auteur, que des structures principales employées dans les corpus analysés et non de toutes celles relevées. De manière générale, même en intégrant la spécificité du corpus de théâtre et de celui de radio (textes lus), même dans les variantes spontanées (les trois dernières), et même enfin dans la variante *a priori* la plus populaire (la dernière), la préférence semblait donc aller, à ces époques, aux éléments Wh- réalisés frontalement, avec ou sans inversion sujet/verbe. La proportion des éléments Wh- réalisés *in situ* ne s'élevait, elle, pas au-delà d'un tiers des productions.

Si ces nombres sont intéressants pour eux-mêmes, ils présentent deux inconvénients majeurs. Le premier est que ces données datent, pour les plus récentes de plus de trente ans et pour certaines de près de cinquante ans. On sait que les langues évoluent et leur représentativité, au regard par exemple d'un corpus enfantin bien plus contemporain comme le corpus « parisien » de CHILDES (pour rappel, enregistrements entre 2006 et 2012), est donc limitée. Le second inconvénient de ces données est qu'elles ne distinguent pas entre éléments Wh- nus et Wh- prépositionnels, et qu'elles ne peuvent donc pas réellement servir de base à une réflexion sur la problématique de l'opposition entre ces deux types de syntagmes interrogatifs[27]. Une étude menée avec un regard averti sur cette opposition, sur des recueils plus modernes comme CHILDES ou *Là-bas* (certes plus restreint), s'impose donc.

4.1.2 Les éléments Wh- et les éléments Wh- nus du corpus *Là-bas* chez l'adulte

Une analyse statistique contrastive du corpus établi par Hamlaoui (2009) illustre certains faits linguistiques. En tout premier lieu, même prises superficiellement dans leur globalité, sans effectuer de distinction entre éléments Wh- nus et prépositionnels, les données extraites de ce corpus[28] (tableau 8) contrastent déjà avec les données par exemple citées plus tôt.

27 C'est là un des problèmes majeurs des études déjà menées sur l'acquisition de l'interrogation en français, qui resurgira plus bas (*cf. infra*, section 4.2) : les données déjà établies sont au mieux une indication sur le comportement général des éléments Wh-, nus ET prépositionnels, mais ne peuvent servir de base à une étude du contraste ENTRE éléments Wh- nus et éléments Wh- prépositionnels.

28 Comme pour les autres statistiques originales présentées, seules les interrogatives racines sont ici retenues.

Tableau 8 : Position des éléments Wh- dans les interrogatives du corpus *Là-bas*

	Clivé	Antéposition simple	Antéposition + *esk*	*In situ*	Total
	C'est quoi qui est nouveau ?	*Combien t'as de budget ?*	*Qu'est-ce qui vous dérange ?*	*Tu fais comment ?*	
Valeur absolue	9	49	24	128	209
Proportion %	4,31	23,45	11	61,24	100

On voit ici des proportions quasiment inverses à celles établies par les études citées par Coveney, même les plus généreuses, en matière de réalisation *in situ* des éléments Wh-. Soit que la langue française ait évolué en quarante ans, soit que les études présentées dans le tableau 7 n'aient pas été très représentatives d'une langue réellement orale, informelle et quotidienne[29], on note en effet ici une nette prépondérance des éléments Wh- in situ, à près de 65 % si l'on y associe les clivées[30].

Si l'on précise maintenant ces données en ne retenant que les éléments Wh- nus (tableau 9), deux phénomènes se révèlent. Le premier est une nette différence d'effectifs entre les deux types d'éléments Wh- (rapport de 1 à 6 : 85 % des éléments Wh- sont « nus »). Le second est que la proportion d'éléments réalisés *in situ* change certes un peu, à la baisse[31](60 % environ, clivées incluses), mais demeure néanmoins supérieure, là encore, à celle établie par les études plus anciennes que cite Coveney.

Tableau 9 : Position des éléments Wh- <u>nus</u> dans le corpus *Là-bas*

	Clivé	Antéposition simple	Antéposition + *esk*	*In situ*	Total
Valeur absolue (øWH)	9	46	23	111	179
Proportion % (øWH)	5,03	25,7	12,85	56,33	100

29 En plus des limites des corpora de théâtre et de radio présentés par Coveney (textes lus), il existe de multiples explications potentielles à ce fait, au premier rang desquelles le contexte et la modalité du recueil de données. Si le premier est expérimental, par exemple, on sait de longue date qu'il incite les sujets à parler un "bon français" et, si la seconde est écrite, un biais existe également qui favorise les structures antéposées.

30 Dans le corpus examiné, toutes les clivées sont de la forme "c'est + élément Wh-", sans aucune construction où l'élément Wh- serait par exemple antéposé à l'intérieur de la clivée (de type « Qui c'est qu'il attend ? »).

31 Signe déjà d'une réalisation *in situ* plus fréquente pour les éléments Wh- prépositionnels, mais la question sera traitée plus bas (*cf. infra* 5.1).

En affinant un peu l'analyse des Wh- produits par la journaliste du corpus *Là-bas* au fil du temps (tableau 10), on peut se rendre compte de plusieurs faits de langues qu'il sera utile de mettre en relation avec les données extraites du corpus CHILDES.

D'abord, chez cette adulte qui s'adresse à d'autres adultes, certes **quoi** est le principal interrogatif utilisé (33,5% des productions), mais ensuite viennent **combien** (18%) et **comment** (17%). Ces trois éléments sont bien sûr liés à la profession du sujet de ce corpus, qui consiste à enquêter sur le quotidien d'autres personnes et à faire découvrir ce quotidien à des tiers : le public, l'audience. Cette tâche requiert donc d'interroger en particulier sur la nature (quoi) et la manière (comment) de faire ce qu'ils font.

En termes de constructions utilisées par type d'interrogatif, il est saillant que, à **pourquoi** et **où**, semblent correspondre des lieux de réalisation privilégiés (100%) : respectivement l'antéposition et la position *in situ*. **Combien** se démarque aussi par près de 85% de réalisations *in situ*. **Comment** est quant à lui réalisé à près de deux tiers de façon antéposée alors que, à l'inverse, **quoi** est réalisé à deux tiers en position *in situ* (clivées incluses) et un tiers en position antéposée avec périphrase *esk* (sous son allomorphe **qu'**).

Tableau 10 : Répartition et position de réalisation, en fonction du type, des éléments Wh- nus dans le corpus *Là-bas*

	Proportion d'emploi		Antéposé		Antéposé + *esk*		*In situ*		*Clivé*	
combien	34	19 %	4	12 %	.	.	29	85 %	1	3 %
comment	31	17 %	20	65 %	.	.	11	35 %	.	.
l*quel*	2	1 %	.	.	.	.	1	50 %	1	50 %
où	7	4 %	.	.	.	.	7	100 %	.	.
pourquoi	20	11 %	20	100 %	.	.	.	.	.	.
quand	4	2 %	.	.	1	25 %	2	50 %	1	25 %
quel' GN	20	11 %	2	10 %	.	.	18	90 %	.	.
qui	3	1,5 %	.	.	1	33 %	.	.	2	67 %
quoi/que	60	33,5 %	.	.	21	35 %	34	57 %	5	8 %

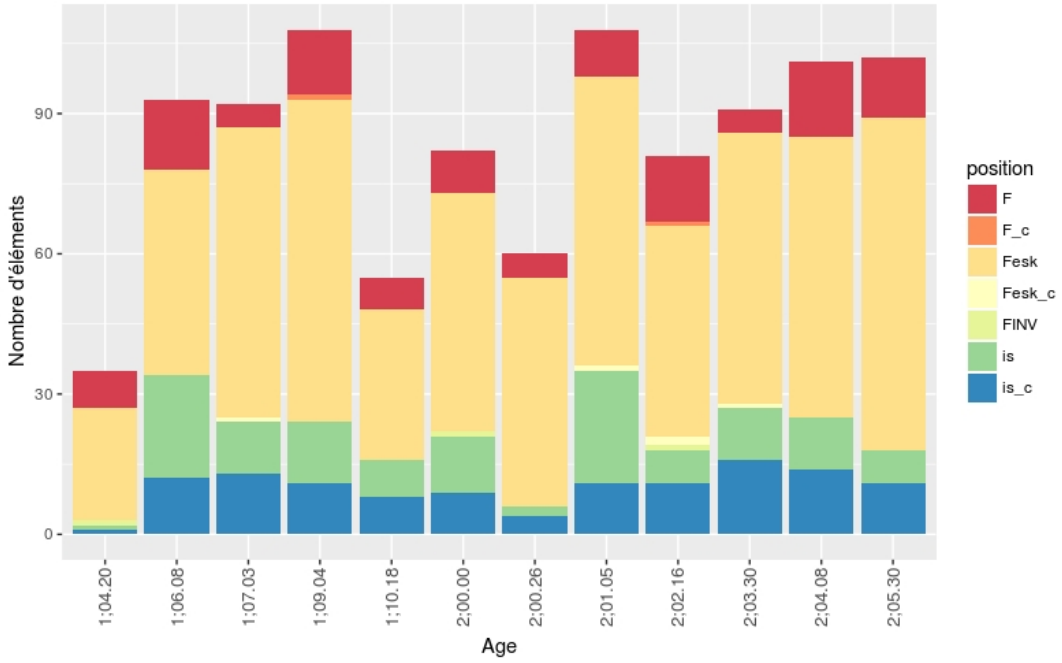
4.1.3 Les éléments Wh- nus du corpus « parisien », données partielles chez l'adulte

Le corpus considéré étant massif (près de 150 heures d'enregistrement) et les outils disponibles (logiciel d'analyse CLAN) permettant beaucoup mais pas tout, recenser de façon

rigoureuse les éléments Wh- nus est des plus complexe[32] et seules des informations partielles sont encore disponibles. Il serait idéal d'avoir à disposition des données pour l'ensemble des fichiers disponibles, néanmoins, une étude des douze premiers enregistrements de l'enfant Anaé permet déjà quelques remarques.

En premier lieu, même dans l'éventualité d'un réel « parler vers l'enfant », langue adaptée par l'adulte à son interlocuteur en bas âge (en l'occurrence une mère à l'intention de sa progéniture), ce parler est relativement constant en termes de constructions syntaxiques, au moins pour ce qui est des interrogatives. Ainsi, pour ce qui est des éléments Wh- nus, la mère d'Anaé recourt à des structures interrogatives globalement similaires en proportion, que son enfant ait pour âge 1;04.20 ou 2;05.30, comme l'illustre le graphique suivant (figure 4).

Figure 4 : Position des éléments Wh- nus produits par la mère d'Anaé en fonction de l'âge de l'enfant[33]



La domination globale des structures antéposées sans inversion mais avec la périphrase « est-ce que » (« Qu'est-ce que tu veux ? ») est très nette visuellement, tout au long de la croissance de l'enfant. Numériquement, c'est aussi le cas (tableau 11), avec au total près de 75 % d'antépositions.

32 Nécessité d'extraire manuellement, notamment, les éléments relatifs et les éléments Wh- prépositionnels du décompte, ainsi que de relever item par item la position syntaxique dans la phrase, pour plusieurs milliers d'items par adulte concerné.

33 Légende : F=antéposition simple (« Où tu es Anaé ? »), F_c=antéposition en c'est... (« Qui c'est lui ? »), Fesk=antéposition+*esk* (« Qu'est-ce que tu dis ? »), Fesk_c=antéposition en c'est...+*esk* (« Qu'est-ce que c'est ça ? »), FINV=antéposition+inversion (« Anaé où es-tu? »), is=*in situ* (« Il mange quoi ? »), is_c=*in situ* prédicatif en c'est... (« C'est qui Belle ? »)

Tableau 11 : Position des éléments Wh- nus chez la mère d'Anaé (CHILDES)

	Antéposé	Antéposé + *esk*	Antéposé + inversion	*In situ*	Total
Valeur absolue	123	632	3	250	1008
Proportion %	12,2	62,7	0,3	24,8	100

Cette domination est néanmoins biaisée par le fait que, au sein des structures antéposées avec *esk*, près de 90 % (N=562 sur 632) sont construites avec l'élément Wh- « que », lequel impose l'antéposition (de même que sa contre-part « quoi » impose la réalisation *in situ*). Si l'on exclut ce diptyque des statistiques, on tombe sur des données un peu plus équilibrées (tableau 12).

Tableau 12 : Position des éléments Wh- nus hors « que/quoi » chez la mère d'Anaé (CHILDES)

	Antéposé	Antéposé + *esk*	Antéposé + inversion	*In situ*	Total
Valeur absolue	123	70	3	201	397
Proportion %	30,98	17,63	0,76	50,63	100

En l'état, ces données ne plaident pas autant en faveur d'une domination nette des éléments Wh- réalisés *in situ* que celles du corpus *Là-bas.* On peut y voir un double reflet : d'une part celui des différences interindividuelles, d'autre part celui des spécificités du parler à l'enfant. Une comparaison exhaustive de l'ensemble des adultes des quatre corpus enfantins de CHILDES sur ce point serait nécessaire pour en avoir une idée plus définitive (c'est-à-dire les quatre mères mais également, dans l'idéal, les observateurs et tous les adultes tiers intervenant dans les enregistrements).

Enfin, si l'on s'intéresse à la nature des éléments Wh- présents dans la langue de l'adulte, ces premières données donnent une indication quant aux besoins sémantico-pragmatiques d'une mère s'adressant à son enfant (tableau 13). On y voit en effet une nette domination des éléments interrogatifs **quoi** (60,5% des productions), **qui** (13%), **où** (11%) et **comment** (10,5%). Dans la lignée de la remarque sur la prépondérance du diptyque quoi/que dans les antépositions en *esk*, les positions privilégiées pour l'ensemble des éléments Wh- offrent aussi de précieuses informations sur les règles tacites qui régissent leur emploi.

Tableau 13 : Répartition des éléments Wh- nus chez la mère d'Anaé et position de réalisation, en fonction du type (CHILDES)

	Proportion d'emploi		Antéposé		Antéposé + *esk*		Antéposé + inversion		*In situ*	
combien	11	1 %	2	18 %	.	.	.	.	9	82 %
comment	105	10,5 %	88	84 %	.	.	.	.	17	16 %
l*quel*	6	0,5 %	3	50 %	.	.	.	.	3	50 %
où	109	11 %	15	14 %	17	16 %	3	3 %	74	68 %
pourquoi	11	1 %	11	100 %	.	.	.	.	.	.
quand	1	.	.	.	1	100 %	.	.	.	.
quel' GN	22	2 %	1	5 %	.	.	.	.	21	95 %
qui	132	13 %	3	2 %	52	40 %	.	.	77	58 %
quoi/que	611	60,5 %	.	.	562	92 %	.	.	49	8 %

Ces chiffres, à mettre en relation d'ores et déjà avec les chiffres extraits du corpus *Là-bas*, font apparaître une des spécificités du parler enfantin : un changement d'orientation sémantique. Ici en effet, si l'interrogatif **comment** reste au-dessus des 10% de production (17% chez la journaliste de *Là-bas*), **combien** n'en représente plus qu'à peine 1% (contre 18%). **Quoi** au contraire prend une place ici beaucoup plus grande, à plus de 60% des productions contre un tiers seulement dans les productions journalistiques. **Qui** et **où** également prennent une toute autre importance, avec respectivement 13% (contre 1,5%) et 11% (contre 4%). Enfin, **pourquoi** et les variantes de **quel+GN** rejoignent « combien » dans les délaissés. C'est donc une toute autre répartition des besoins sémantiques et pragmatiques de l'adulte s'adressant à son enfant qui est illustrée ici : un besoin de faire qualifier avant tout les choses, de les faire nommer, de les faire localiser, par l'enfant, pour le faire s'éveiller au monde qui l'entoure.

Un fait particulièrement fort malgré ceci est que les proportions de structures employées pour chacun des éléments Wh- sont relativement similaires d'un corpus à l'autre (plus de « combien » *in situ*, plus de « comment » antéposés, plus de « qui » *in situ*, tous les « pourquoi » antéposés, quasiment tous les « quel* GN » *in situ*, « où » majoritairement *in situ*), à l'exception notable du dyptique « quoi/que ». Alors que dans le corpus *Là-bas* on a une répartition de l'ordre du deux tiers / un tiers entre « quoi » *in situ* et son allomorphe « que » antéposé avec *esk*, ici la plupart (9/10) des réalisation de cet interrogatif se font sous la forme antéposée associées à la périphrase figée. Ici encore, une analyse des productions de

l'ensemble des adultes présents dans le corpus CHILDES serait souhaitable pour en tirer une conclusion pérenne.

À tout le moins, pour l'heure, ces réalités montrent qu'une forte variation interpersonnelle est possible quant à une structure syntaxique majoritaire de réalisation d'un élément interrogatif donné. Ceci, même si par ailleurs certains éléments semblent associés plus généralement à l'une ou l'autre structure : « pourquoi » bien sûr, antéposé par excellence, mais aussi « comment », « combien », et « où ».

4.3 Les éléments Wh- chez l'enfant

Les données précédemment évoquées pour les productions adultes, qu'elle soient anciennes ou renouvelées, ont une utilité par elles-mêmes : elles donnent une idée de l'état de la langue. Elles ont toutefois une autre valeur, autant sinon plus précieuse : elles permettent une comparaison à celles disponibles pour l'enfant. Ici aussi, et plus encore peut-être que pour la préposition, de nombreux travaux ont déjà été menés sur l'acquisition des éléments Wh-.

Pour rappel néanmoins, ces apports scientifiques n'étaient pas menés sous le prisme de la distinction entre éléments Wh- nus et éléments Wh- prépositionnels, au moins pour le français[34]. En ceci, les conclusions qui y ont été tirées méritent d'être réactualisées : soit que cette distinction n'ait pas été faite dans les comptages (inclusion des éléments Wh- prépositionnels dans les statistiques), soit qu'elle ait été faite mais sans être mentionnée dans les analyses, les données quantitatives préexistantes sur le français sont en effet inutilisables pour le présent travail.

4.3.1 Données préexistantes sur l'acquisition des éléments Wh- par l'enfant

D'un point de vue très général, Prévost (2009) situe l'apparition des premières interrogatives Wh- vers deux ans chez l'enfant natif francophone, avec de fortes variations interindividuelles. En outre, les premières constructions interrogatives sont majoritairement prédicatives[35] (de type « Où il est le fil ? » ou « C'est quoi ? »), par opposition à des structures verbales à argument. Enfin, ces premières productions interrogatives intègrent principalement

34 Baião (2013), Baião & Lobo (2014) mènent une réflexion sur l'acquisition des phrases interrogatives prépositionnelles pour le portugais européen, *cf. infra* 5.4.1.1.

35 Plunkett (2004), cité par Prévost : 80 % des interrogatives partielles de Anne (2;04.14 – 3;00.02) et Max (1;11.13 – 2;9.12), du corpus de York, incluent une copule, contre 20 % de leurs interrogatives totales.

des éléments interrogatifs comme « où » et « quoi », plus précoces que d'autres tels l'adverbial « comment ».

On l'a dit plus haut par ailleurs : l'analyse syntaxique de la structure des phrases interrogatives implique un fort impact, dans un cadre générativiste, des phénomènes de mouvement. C'est notamment le cas en français où la variation dans la structure interrogative est très importante. La destination du mouvement de l'élément Wh- étant la périphérie gauche, et le domaine du complémenteur (CP) en particulier, une analyse de l'acquisition de ces structures phrastiques va de pair avec une analyse de l'acquisition de ce domaine.

4.3.1.1 Le domaine du complémenteur et son acquisition par l'enfant

Centrée sur l'acquisition par des enfants du portugais européen en tant que langue maternelle, Soares (2003, 2004 puis 2006) fait émerger des données qu'elle traite le concept d'une *complexité computationnelle.* Dans ce cadre, les opérations de *merge* (greffe d'un constituant syntaxique à un autre) et de *agree* (accord de traits fonctionnels entre deux constituants) sont les opérations syntaxiques fondamentales, et la première a un coût moindre que la seconde. Ce fait s'accompagne d'une préférence par les enfants de l'opération *merge*, plus immédiate, sur *move* (application successive de *agree/pied-piping/merge*, le déplacement avant *spell-out* que cette succession recouvre étant déclenché par le besoin de vérification de traits d'un élément par un autre), plus complexe et donc plus lourde.

Du traitement des productions enfantines de ses corpora, en particulier du point de vue des interrogatives à élément Wh-, il émerge d'abord pour Soares que dans les premiers stades du développement langagier (jusque dans les premiers mois de la première année, 1;2-4), il n'existe pas de preuve de l'existence d'un domaine du complémenteur en tant que tel dans la grammaire de l'enfant. Une des principales caractéristiques du portugais européen parlé par les adultes est en effet une inversion dans les interrogatives du sujet et du verbe, par la montée de celui-ci en position de tête du complémenteur, C^0, comme en (22[36]).

(22)	a.	Onde	leu	a	Maria	o	livro ?
		Où	lire.3SG.PST	DET	Maria	DET	livre
		litt. *Où a lu Maria le livre ?*					
	b.	*Onde a Maria leu o livro ?					

36 Les exemples (22-27) sont repris de Soares (2004).

Or aucune trace du phénomène ne ressort des données précoces (les seuls sujets post-verbaux se trouvent dans des constructions avec copule). Et, s'il y a bien déjà une antéposition de l'élément Wh-, (soulèvement vers l'extrême périphérie gauche), le phénomène pourrait toujours n'être considéré, à ce stade, que comme une simple adjonction à VP ou IP. Cette hypothèse pose alors, certes, la difficulté de déterminer comment l'enfant arrive à évoluer d'un système d'adjonction sans projection CP à un système avec. C'est l'apparition plus tardive de topicalisations (23) vers 1;8, puis de questions topicalisées (24) vers 1;10, qui attestent de l'apparition d'une projection TopP, zone du topique, dans la périphérie gauche de la phrase, en plus de marquer l'utilisation d'une puis de deux extractions/déplacements par *move*.

(23) Maria : N(ã)o (es)tão dodot.

NEG être.3PL.PRS dodot

Dodots sont pas là.

Maria : **Dodot** não há !

Dodot NEG avoir.3SG.PRS

Il n'y a pas de dodot.

(24) O gat(o) o(nde) (es)tá ? (Maria, 1;10,4)

DET chat où être.3sg.PRS

Où est le chat ?

Les questions focalisées, plus tardives encore (à partir de 2;6), annoncent une occupation du domaine C, mais toujours sans l'opération d'inversion sujet-verbe (exigeant *move*). Plus économique, c'est *merge* qui lui est préféré, par le recours à un *merge* de l'expression figée « é que » (équivalente d'un « est-ce que » francophone, pour simplifier, en en retirant le démonstratif) en position de tête C^0 :

(25) Qual é qu(e) eu vou fazer ?

Quel être.3SG.PRS que je aller.1SG.PRS faire

Quel est celui que je vais faire ?

L'apparition par la suite de clivées utilisant également l'expression « é que » (26) vers 2;7, avant des clivées autres (27) vers 3;0, suggère une corrélation avec l'apparition des questions

focalisées du type (25), et cette corrélation est à son tour à considérer en parallèle de ce que les subordonnées déclaratives apparaissent elles aussi plus tard.

(26)	A	minha	mãe	é	que	vem	fazer	um
	DET	POSS.FEM.1SG	mère	être.3SG.PRS	que	venir.3SG.PRS	faire	DET
	ba(r)co	pa(ra)	mim.					
	bateau	pour	moi.					
	C'est ma mère qui vient faire un bateau pour moi.							
(27)	Sou	eu	que	quero.				
	être.1SG.PRS	je	REL	vouloir.1SG.PRS				
	C'est moi qui veux.							

Une gradation semble donc avérée dans l'accès aux structures syntaxiques de l'interrogation par l'enfant, en l'occurrence du portugais européen. Elle est déterminée, de façon plausible, par le poids des opérations syntaxiques fondamentales que la production de ces structures exige, d'un *merge* simple à une puis plusieurs itérations de *move*, avec en conséquence un remplissage de plus en plus apparent, en surface, dans les données recueillies, de la périphérie gauche de la phrase.

4.3.1.2 La théorie de la complexité dérivationnelle

Ces réflexions tirées des travaux de Soares trouvent un écho dans l'hypothèse de la « complexité dérivationnelle », présentée notamment par Jakubowicz puis dévelopée avec le concours de Strik jusque et après sa disparition[37]. Les structures les moins complexes à dériver depuis la forme sous-jacente des énoncés sont, ici aussi, produites par les enfants avant des structures plus complexes lors du développement linguistique. Cette complexité se détermine pour ces chercheures par une métrique, posée dès 2005 par Jakubowicz, selon laquelle, d'une part, une dérivation exigeant un *merge* de plus qu'une autre est plus complexe que celle-ci et, d'autre part, *internal merge* (*move*) d'un élément simple est moins complexe que *internal merge* d'un élément lui-même constitué de plusieurs éléments. Les prédictions qui découlent de cette métrique, en termes de complexité à dériver les diverses structures

37 Travaux menés en particulier sur des corpora en français et en néerlandais. *Cf.* Jakubowicz & Strik (2008), Jakubowicz (2011) et Strik (2012), par exemple.

interrogatives à Wh- du français adulte, sont résumées dans Jakubowicz (2011), tant pour les contextes racines (tableau 14) que pour les contextes subordonnés (tableau 15).

Tableau 14 : Questions Wh- dans les phrases racines du français standard (Jakubowicz 2011)

1	Wh *in situ*	Tu as vu qui ?
2	Wh antéposé sans montée du verbe en C	Qui$_z$ tu as vu t$_z$?
3	Wh clivé	C'est qui$_{(x)}$ [Op$_z$ que tu as vu t$_z$] ?
4	Wh antéposé avec montée du verbe en C	Qui$_z$ as-tu t$_z$ vu t$_z$?

Tableau 15 : Questions Wh- subordonnées autorisées par les grammaires françaises adultes (Jakubowicz 2011)

1	Wh *in situ*	Elle pense que tu as vu qui ?
2a	Wh antéposé sans montée du verbe en C	Qui elle pense [t$_z$ que tu as vu t$_z$] ?
2b	Wh clivé en périphérie locale	Elle pense que c'est qui$_z$ [Op$_z$ que tu as vu t$_z$] ?
3	Wh antéposé clivé	C'est qui$_{(x)}$ [Op$_z$ qu'elle pense [t$_z$ que tu as vu t$_z$]] ?
4	Syntagme Wh clivé + Wh antéposé dans la clivée	Qui$_z$ [c'est t$_z$ [Op$_z$ qu'elle pense [t$_z$ que tu as vu t$_z$]] ?
5	Wh antéposé + « c'est » détaché	Qui$_z$ elle pense [t$_z$ que [c'est t$_z$ [Op$_z$ que tu as vu t$_z$]]] ?
6	Wh antéposé avec montée du verbe en C	Qui$_z$ pense-t-elle [t$_z$ que tu as vu t$_z$] ?

Les résultats expérimentaux obtenus chez des enfants tendent à confirmer ces hypothèses et, par exemple en acquisition L1, chez des enfants francophones au développement linguistique normal comme chez ceux dysphasiques (Jakubowicz 2011). Des stratégies d'évitement des questions subordonnées, logiquement plus complexes que les interrogatives racines par l'imbriquement de deux domaines CP, sont alors constatées.

Un résultat de cette même étude laisse néanmoins songeur quant à la viabilité absolue de l'échelle de complexité dérivationnelle. En effet, à l'intérieur d'une subordonnée, les enfants tendent à éviter la réalisation *in situ* de l'élément Wh-, pourtant posée comme solution la moins complexe dans un autre tableau reproduit ci-après (tableau 16), censé prédire, au regard des deux précédents, l'ordre d'émergence des différentes structures interrogatives chez l'enfant francophone.

La cause en est à chercher pour Jakubowicz dans l'éloignement, dans ces structures à longue distance, entre le CP racine de la phrase principale et la position où se trouverait l'élément Wh- de la proposition subordonnée s'il venait à rester *in situ*. Le recours à une stratégie du type « mouvement partiel spécial » (deuxième dans l'ordre d'émergence proposé ci-dessus), permettrait de résoudre pour les enfants cette difficulté structurale, en plaçant l'opérateur interrogatif dans le CP de la proposition subordonnée. La stratégie de type « mouvement partiel » (troisième dans l'ordre d'émergence prévu), par le mouvement d'un opérateur interrogatif jusqu'au CP racine, est encore plus explicite au *spell-out* et tend elle aussi à réduire les conflits postulés à la forme logique vis-à-vis d'une position *in situ* de l'élément Wh-.

Tableau 16 : Ordre d'émergence des interrogatives Wh- dans les subordonnées du français, selon la théorie de la complexité dérivationnelle (Jakubowicz 2011)

1	Wh in situ	Billy a dit [que Grenouille a vu qui] ?
2	Mouvement partiel spécial	Billy a dit [qui$_z$ Grenouille a vu t$_z$] ?
3	Mouvement partiel Wh	Qu'est-ce que Billy a dit [qui$_z$ Grenouille a vu t$_z$] ?
4	Wh clivé en périphérie locale	Billy a dit que c'est qui($_x$) [Op$_z$ que Grenouille a vu t$_z$] ?
5a	Copie Wh en haut avec Wh *in situ* en bas Copie Wh en haut avec Wh antéposé en bas	Où$_z$ Billy a dit t$_z$ [que Canard a acheté le cadeau où$_z$] ? Où$_z$ Billy a dit [où$_z$ Canard a acheté le cadeau t$_z$] ?
5b	Wh antéposé sans montée du verbe en C	Qui$_z$ Billy a dit [t$_z$ que Grenouille a vu t$_z$] ?
6	Wh antéposé avec montée du verbe en C	Qui$_z$ a-t-il dit [t$_z$ que Grenouille a vu t$_z$] ?

Néanmoins, cette alternance dans le degré de complexité, entre une structure à élément Wh- *in situ* qui serait la « plus simple » dans les interrogatives racines et une structure à élément Wh- *in situ* qui ne le serait pas dans les interrogatives subordonnées, peut laisser dubitatif. Globalement, la non-complexité des Wh- *in situ* divise et plusieurs études discordantes quant à l'accès premier à telle ou telle structure sèment le trouble : les données du projet CHILDES concernant Philippe laissent par exemple à penser à une acquisition d'abord de la structure antéposée (Crisma 1992, Hulk 1996). La seule constante semble être que les Wh- *in situ* diminuent en nombre dans les productions avec l'âge.

Hamann (2000), Zuckerman & Hulk (2001), entre autres, établissent ou confirment néanmoins que les structures avec réalisation *in situ* de l'élément Wh- apparaissent avant les structures à mouvement (antéposition, en particulier). Elles réduisent en cela la portée des études par exemple de Crisma ou Hulk. Hamann (2000) évoque ainsi l'hypothèse selon laquelle l'input parental influe sur les productions infantiles et selon laquelle celui de Philippe, majoritairement sinon exclusivement antéposé, était responsable des observations faites chez cet enfant particulier.

4.3.2 Les éléments Wh- nus du corpus CHILDES « parisien »

Les tendances générales mentionnées plus haut sont confortées par des analyses des corpora d'Anaé, Antoine, Madeleine et Théophile, même spécifiquement orientées sur les éléments Wh- nus par opposition aux éléments Wh- prépositionnels. Les données suivantes se basent sur les relevés intégraux des éléments Wh- nus, pour les quatre enfants, sur l'intégralité de leurs enregistrements disponibles. N'ont été comptabilisés pour les besoins immédiats que les éléments apparaissant dans des phrases racines et hors répétition manifeste d'un élément produit en amont par l'adulte.

Par ailleurs, les premières productions d'éléments Wh- par les quatre enfants du corpus sont en accord avec l'âge moyen de deux ans avancé dans Prévost (2009). Concernant les premiers éléments non-libres (contraints et positionnés au sein d'une structure phrastique) relevés dans les enregistrements, Anaé est la plus précoce (1;06.08) et Théophile le plus tardif (2;00.20). Les MLU correspondant à l'apparition de ces structures interrogatives s'étalent d'environ 1,5 à 2,5 morphèmes par énoncés.

4.3.2.1 Types d'éléments Wh- nus produits par l'enfant

Du point de vue des types de Wh- produits au cours de leur développement langagier, il apparaît que les enfants du corpus « parisien » présentent des comportements similaires autant que des différences interindividuelles fortes. Ceci s'inscrit en cohérence avec les faits présentés par Prévost (2009). Un relevé des éléments Wh- inscrits dans une structure phrastique sur l'ensemble des fichiers disponibles pour les quatre enfants témoigne en apparence d'une forte variabilité, en effet, en ce qui concerne les fréquences d'apparition des différents éléments Wh- (tableau 17). Ainsi, quand Madeleine produit en masse un élément tel « comment », Théophile n'en produit qu'un seul exemplaire sur l'ensemble de ses

transcriptions. À l'inverse, « combien » semble pour le même Théophile d'un usage relativement fréquent, en proportion à peu près équivalente à « pourquoi ». De manière générale, les usages pragmatiques de l'interrogation partielle chez les enfants semblent motivés par des critères très variables, considérés sur la durée (environ cinq ans d'enregistrement), et la forte variation des contextes d'enregistrements (jeux, discussions, échanges avec d'autres enfants ou avec d'autres adultes... ou bouderies, même) y est sans doute pour beaucoup. Ceci, autant chez un même enfant qu'entre tous les enfants.

Par ailleurs, les productions en valeurs absolues diffèrent également beaucoup d'un enfant à l'autre (plus de 400 éléments Wh- chez Anaé contre 200 chez Antoine, pour un nombre d'enregistrements équivalents. Le ratio proposé du nombre de tokens Wh- nus par fichiers représentatifs illustre cette forte disparité interindividuelle dans le recours à l'interrogation partielle. Il témoigne de besoins pragmatiques différents lors des enregistrements, là encore sans doute influencés par les contextes de réalisation de ceux-ci.

Tableau 17 : Éléments Wh- nus produits par les enfants du corpus « parisien », par type

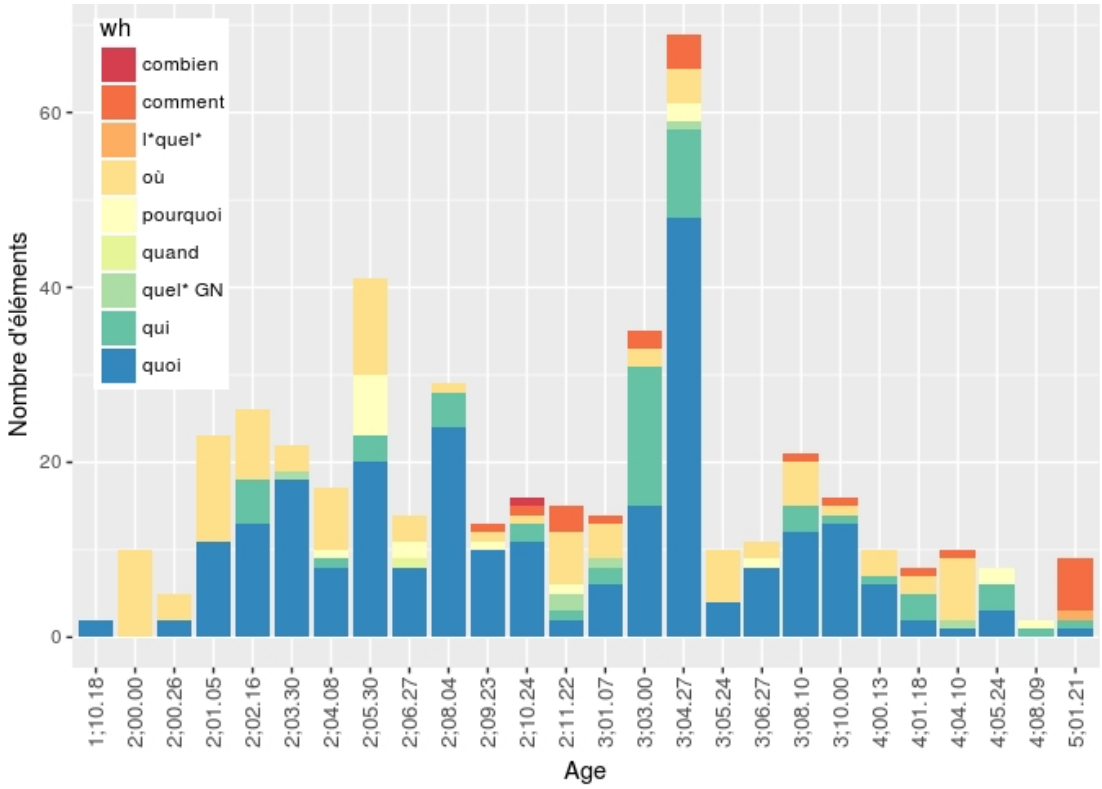
	Anaé		Antoine		Madeleine		Théophile	
combien	1	.	5	2,5 %	3	1 %	18	7 %
comment	22	5 %	11	5,5 %	41	12,5 %	1	0,5 %
l*quel*	1	.	6	3 %	7	2 %	1	0,5 %
où	102	22,5 %	47	23,5 %	142	42,5 %	67	25,5 %
pourquoi	18	4 %	33	16,5 %	27	8 %	19	7,5 %
quand	1	.	2	1 %	1	0,5 %	1	0,5 %
quel* GN	6	1,5 %	1	0,5 %	2	0,5 %	1	0,5 %
qui	57	12,5 %	13	6,5 %	20	6 %	31	12 %
que/quoi	248	54,5 %	82	41 %	91	27 %	122	47 %
Total	N= 456		N=200		N=334		N=261	
Tokens /Fichiers	456/26 = ~17,5		200/26 = ~8		334/26 = ~13		261/23 = ~11,5	

Deux points communs néanmoins sont à relever sur cette nomenclature. Le premier est que, malgré les variations d'usage, le diptyque **que/quoi** et l'élément interrogatif de localisation **où** sont, chez les quatre enfants, les deux éléments les plus employés, avec 65 à 75 % de proportions cumulées environ. En ceci, là encore, les indications notées par Prévost sont conformes à l'observable. Il est intéressant toutefois de noter ici que Madeleine se

distingue de ses trois homologues en produisant, unique en ceci, plus de « où » que de « quoi/que » : chez elle en effet, l'écart de proportion entre 40-50 % pour l'interrogatif objet *vs*. 20-25 % pour l'adverbial est renversé. À cette domination de ces éléments Wh- pourrait s'ajouter le trio « comment », « pourquoi » et « qui », mais les écarts ne sont guère comparables d'un enfant à l'autre. Il peut simplement être remarqué que ce sont les trois éléments les plus produits, après « que/quoi » et « où », chez tous les enfants (sauf pour Théophile, donc, pour lequel « combien » remplace « comment ».

Le second point commun notable, tendance générale de développement chez les quatre enfants, est plus visuel et concerne la courbe d'apparition des différents éléments. Là aussi, Prévost (2009) se trouve conforté, avec une nette domination des productions de **où** et de **quoi** dans les productions les plus précoces de tous les enfants, avec quelques apparitions éparses de « qui ». Il n'est bien question ici que de **quoi** et non de son allomorphe « que » car, comme il sera montré après, les premiers éléments Wh- sont réalisés *in situ*. La figure 5 illustre ce fait développemental avec la répartition typologique des productions d'Anaé selon son âge. On y note parfaitement cette apparition précoce de « quoi » et « où », et l'apparition progressive d'autres éléments interrogatifs, lesquels demeurent plus marginaux par la suite. Il s'agit notamment, dans l'ordre, de « qui », « pourquoi » et « comment ».

Figure 5 : Éléments Wh- nus produits par Anaé en fonction de son âge (CHILDES)[38]



38 *Cf*. Annexe C pour une version (agrandie) de ce graphique par enfant.

4.3.2.2 Position des éléments Wh- nus produits par l'enfant

Un tableau global (tableau 18) permet d'illustrer les résultats fournis par ces quatre corpus enfantins sur le point de la structure syntaxique dans laquelle les éléments Wh- sont réalisés. Ces faits sont là aussi conformes aux théories dégagées sur leur acquisition en général, bien qu'ici n'aient été spécifiquement comptabilisés que les éléments Wh- nus. Conformément aux généralisations préexistantes, les enfants produisent en effet en majorité leurs éléments Wh- *in situ*, malgré une importante variation et en particulier pour Anaé. Quand les trois autres enfants produisent 60-70 % d'éléments *in situ*, elle en réalise pour sa part en effet 85%. Cette donnée n'est toutefois sans doute pas à éloigner du fait qu'elle produit en valeur absolue près de deux fois plus d'éléments Wh- que chacun de ses pairs, sur un nombre de fichiers représentatifs équivalent (26 pour Anaé, Antoine et Madeleine, 23 pour Théophile).

Tableau 18 : Position des éléments Wh- nus dans les interrogatives infantiles du corpus CHILDES « parisien »

	Clivé	Antéposition simple	Antéposition + *est*	*In situ*	Total[39]
Valeur absolue (Anaé)	7	30	28	383	448/ 456
Proportion % (Anaé)	1,54	6,58	6,14	83,99	98,25 /100
Valeur absolue (Antoine)	6	55	9	123	193 /200
Proportion % (Antoine)	3	27,5	4,5	61,5	96,5 /100
Valeur absolue (Madeleine)	10	57	44	209	320 /334
Proportion % (Madeleine)	2,99	17,07	13,17	62,57	95,8 /100
Valeur absolue (Théophile)	5	53	12	179	249 /261
Proportion % (Théophile)	1,92	20,31	4,59	68,58	95,4 /100

39 Des cas particuliers n'ont pas été comptabilisés ici par souci de lisibilité. Pour Anaé : 4 antépositions avec inversion (possiblement lecture de texte) et 4 juxtaposition de l'élément Wh- à un argument dans une phrase sans verbe (type "Où la poupée ?"). Pour Antoine : 3 antépositions avec inversion, 4 juxtapositions. Madeleine : 1 antéposition avec inversion, 10 juxtapositions, 3 antépositions avec appui sur un complémenteur supplémentaire (type "Où qu'il est le livre ?"). Théophile : 12 juxtapositions. Ces cas ont grand intérêt mais sont minoritaires (antépositions particulières) et ne relèvent pas d'une pleine maîtrise syntaxique (juxtapositions), presque au même titre que les éléments Wh- « libres », réalisés hors de toute structure phrastique, non comptabilisés non plus ici.

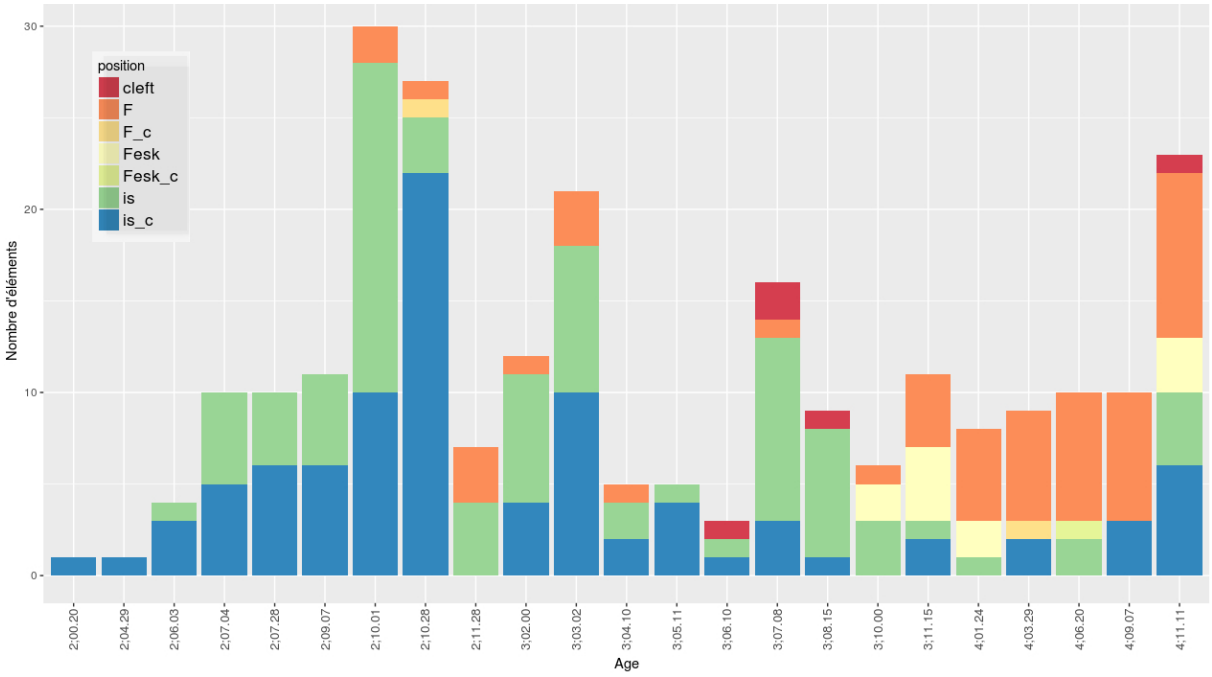
Concernant les questions prédicatives, elles sont par ailleurs, conformément aux généralisations déjà établies là encore, très majoritaires. On peut en juger d'après ces proportions au sein des réalisations *in situ* pour tous les enfants (tableau 18). Il m'a paru intéressant d'établir ici une distinction entre des phrases prédicatives que j'ai appelées « neutres », par opposition à celles « accordées ». Les premières sont introduites par un démonstratif vide (« ce », et même surtout « c' » dans sa forme quasiment figée et syncrétique avec la copule « c'est »), non accordé avec l'argument qu'il remplace (souvent disloqué à droite ou à gauche, sinon des deux côtés). Les secondes révèlent les premières traces perceptibles d'un lien, véritablement établi par l'enfant, entre le sujet sémantique de la phrase et le verbe (attribution d'un genre au sujet clitique (il/ils *vs*. elle/elles), marquage pluriel sur la copule en cas de sujets multiples (est/sont)). On le voit en tout cas, le nombre global des structures prédicatives, parmi la totalité des interrogatives partielles à éléments Wh- nus, est écrasant sur l'intégralité des enregistrements : 60 à 80% du total, avec une proportion de prédicatives "neutres" très importante (40-50% du total),

Tableau 19 : Répartition des questions parmi les réalisations in situ, chez les enfants du corpus CHILDES « parisien »

	Anaé	Antoine	Madeleine	Théophile
Prédicatives « neutres » (« C'est quoi ? »)	194 (50,65%)	49 (39,84%)	80 (38,28%)	92 (51,4%)
Prédicatives « accordées » (« Elle est où la couche? »)	69 (18,02%)	22 (17,89%)	84 (40,19%)	41 (22,91%)
Argumentales (« Elle a écrit quoi ? »)	120 (31,33%)	52 (42,28%)	45 (21,53%)	46 (25,7%)
	383 (100%)	123 (100%)	209 (100%)	179 (100%)

Enfin, en termes de progression dans l'acquisition des différentes structures interrogatives, Théophile est peut-être l'exemple le plus concret d'une véritable stratification dans l'accès par l'enfant au potentiel syntaxique du français. La figure 6 illustre en effet les différents stades par lesquels passe cet enfant dans sa production des interrogatives partielles. On distingue nettement une phase initiale où l'*in situ* domine, avec un début passant par des phrases prédicatives « neutres » en « c'est ». Ensuite, vers 2;10, apparaissent les formes antéposées puis antéposées avec *esk*, et enfin les clivées vers 3;06 et un développement des antéposées.

Figure 6 : Position syntaxique des élément Wh- nus produits par Théophile (CHILDES)[40]



40 Légende : cleft=clivée (« C'est qui qui fait ça ? », F=antéposition simple (« Où tu es Anaé ? »), F_c=antéposition en c'est... (« Qui c'est lui ? »), Fesk=antéposition+*esk* (« Qu'est-ce que tu dis ? »), Fesk_c=antéposition en c'est...+*esk* (« Qu'est-ce que c'est ça ? »), is=*in situ* (« Il mange quoi ? »), is_c=*in situ* prédicatif en c'est... (« C'est qui Belle ? »). *Cf.* Annexe D pour une version (agrandie) de ce graphique par enfant.

5 Les syntagmes Wh- prépositionnels : données et discussion

Tous les matériaux préalables sont désormais réunis pour entamer une caractérisation générale des éléments Wh- introduits par une préposition vis-à-vis des éléments Wh- nus. Cette caractérisation nécessite néanmoins, encore, de réunir des données quantitatives et qualitatives propres à ces éléments prépositionnels, tant chez l'adulte que chez l'enfant. La comparaison des données adultes et infantiles permettra, enfin, de caractériser l'influence de la préposition sur le processus acquisitionnel des structures interrogatives.

5. Le syntagme Wh- prépositionnel chez l'adulte francophone

Comme il est mentionné depuis le début de ce travail, l'importance de varier les sources d'analyse de la langue adulte est capitale. Les données des adultes du corpus CHILDES et celles issues du corpus *Là-bas* vont, néanmoins, dans une direction assez similaire en ce qui concerne les éléments Wh- à préposition.

5.1.1 Les éléments Wh- prépositionnels chez l'adulte du corpus *Là-bas*

On peut pour commencer distinguer parmi ce corpus les éléments Wh- nus des éléments Wh- prépositionnels, en reprenant les données évoquées plus haut sur les éléments Wh- seuls (cf. supra, 4.1.2, tableau 9). Deux phénomènes apparaissent, que le tableau 20 illustre. Le premier, déjà mentionné en creux, est une nette différence d'effectifs entre les deux types d'éléments Wh- (rapport de 1 à 6 : 15 % seulement sont prépositionnels). Le second est la nette prépondérance, pour les éléments Wh- prépositionnels et par rapport aux éléments Wh- nus, de la réalisation *in situ*, avec 90 % d'emploi de cette construction.

Tableau 20 : Position des éléments Wh- dans le corpus *Là-bas* selon leur type

	Clivé	Antéposition simple	Antéposition + *esk*	*In situ*	Total
Valeur absolue (øWH)	9	46	23	111	179
Proportion % (øWH)	5,03	25,7	12,85	56,33	100
Valeur absolue (prepWH)	-	3	-	25	28
Proportion % (prepWH)	-	10	-	90	100

Pour le noter, les trois éléments Wh- antéposés sont : deux occurrences de « à quoi » et une occurrence de type « dans quel* GN ». Ces statistiques sont d'ores et déjà une indication générale de ce qu'il existe, dans la langue cible, une tendance opposant les éléments Wh-prépositionnels aux éléments Wh- nus en terme de position syntaxique réalisée. Les données adultes du corpus CHILDES « parisien » tendent à confirmer cette idée (*cf. infra* 5.1.2).

Mais avant cela, évoquons brièvement la variété des éléments Wh- prépositionnels utilisés par la journaliste du corpus *Là-bas*. Cette variété est grande et, sur des données aussi peu nombreuses, couvrant plusieurs années d'interviews de personnes évoluant dans des environnements très différents, peut difficilement être considérée comme représentative de faits de langue. Le tableau 21 constitue néanmoins une liste des différentes structures prépositionnelles interrogatives employées, regroupées par élément Wh- et préposition socles, avec leur nombre d'occurrences.

Tableau 21 : Répartition des éléments Wh- prépositionnels du corpus *Là-bas*, par type

à combien (2) à combien de GN (2)	à quel* GN (4)	à quoi (6)			
			avec qui (1)		
	dans quel* GN (2)	dans quoi (1)			
de combien (2)	de quel* GN (1)	GN de quoi (1)			
	en quel* GN (1)				
				jusqu'à quand(1)	
					par où (1)
		pour quoi (2)	pour qui (1)		

On le voit, les tendances à dessiner sont limitées. On peut néanmoins noter, déjà, une fréquence relativement importante de l'association de la préposition « à » avec un élément Wh- (50% des associations), ce qui est plutôt cohérent avec la fréquence d'apparition élevée de cette préposition dans le discours quotidien (*cf supra* 3.2), laquelle en fait un pivot majeur de l'orientation des relations entre éléments discursifs. De façon analogue, l'interrogatif « quoi » revient dans près d'un tiers des associations préposition+interrogatif, alors qu'on a vu que, en tant qu'élément seul, il était lui aussi une des pièces majeures de l'interrogation partielle (un tiers des productions chez la journaliste de *Là-bas*, 60% des productions analysées de la mère d'Anaé). L'importance relative de « quel » et de ses variations, liés au

discours (*d-linked*), peut quant à elle s'expliquer par, encore, le contexte pragmatique entourant le corpus. Journaliste enquêtant et présentant des environnements qu'elle doit faire découvrir à ses auditeurs, leur auteure doit entraîner ses interlocuteurs dans une description des caractéristiques internes des éléments ou concepts qui surgissent dans le discours, au cours des interviews.

5.1.2 Les éléments Wh- prépositionnels chez l'adulte du corpus « parisien »

On l'a reconnu plus haut, l'échantillon d'éléments Wh- nus produits par un adulte et analysés n'est hélas que très partiel, rapporté à la masse de données que représente un corpus comme le corpus « parisien ». Si l'on compare néanmoins ces données limitées à celles valables pour les éléments Wh- prépositionnels recensés, cette fois-ci, sur l'intégralité des fichiers CHILDES des quatre enfants (tableau 22), deux tendances similaires apparaissent.

Tableau 22 : Position des éléments Wh- prépositionnels chez les mères d'Anaé, Antoine, Madeleine et Théophile (CHILDES)

	Clivé	Antéposé	Antéposé + inversion	*In situ*	Total	Tokens /Fichier
Valeur absolue (mère d'Anaé)	2	40	8	195	245	245/30=8
Proportion % (mère d'Anaé)	0,82	16,33	3,27	79,59	100	
Valeur absolue (mère d'Antoine)	1	2	1	78	82	82/45=2
Proportion % (mère d'Antoine)	1,22	2,44	1,22	95,12	100	
Valeur absolue (mère de Madeleine)	-	3	1	96	100	100/35=3
Proportion % (mère de Madeleine)	-	3	1	96	100	
Valeur absolue (mère de Théophile)	-	9	-	32	41	41/39=1
Valeur absolue (mère de Théophile)	-	21,95	-	78,05	100	

La première de ces tendances confirmées est la relative rareté des éléments Wh-prépositionnels dans la parole de l'adulte, malgré une forte variabilité interindividuelle (*cf.* le

nombre de tokens par fichier). Si l'on compare ne serait-ce qu'aux 1008 éléments Wh- nus recensés chez la mère d'Anaé, sur à peine 12 enregistrements (tokens/fichier=84), on se situe dans un rapport de 1 à 10, plus contrasté encore que le rapport de 1 à 6 déduit des données du corpus *Là-bas*. Une deuxième tendance générale est la domination écrasante de l'*in situ* par rapport aux autres constructions, notamment l'antéposition simple, avec 80 à 95 % des productions d'éléments Wh- prépositionnels dans cette position syntaxique.

Cette seconde donnée est, elle, parfaitement en adéquation avec les statistiques extraites du corpus *Là-bas* (90 % de réalisations *in situ*). Globalement, un contraste clair s'établit donc dans la langue adulte, qu'elle soit dirigée à l'enfant ou non, entre les éléments Wh- prépositionnels et les éléments Wh- nus. Les premiers sont beaucoup moins fréquents que les seconds d'une part, et d'autre part ils sont beaucoup plus majoritairement que ceux-ci (sinon quasiment tous) réalisés *in situ*.

Enfin, de nouveau, quelques faits intéressants sont à extraire d'une analyse qualitative des éléments Wh- prépositionnels prononcés par les adultes. Si l'on considère ainsi l'ensemble des éléments qui, par corpus adulte, reviennent plus de cinq fois, on obtient une somme de 351 structures prépositionnelles interrogatives, réparties comme suit (tableau 23).

Tableau 23 : Éléments Wh- prépositionnels avec plus de 5 occurrences chez les mères d'Anaé, Antoine, Madeleine et Théophile (CHILDES)

	Anaé		Antoine		Madeleine		Théophile	
à quel* GN			6	10,5 %			5	24 %
à qui	19	9,5 %	18	31 %	11	15,5 %	6	28,5 %
à quoi	24	12 %			13	18 %	5	24 %
avec qui	24	12 %	7	12 %				
avec quoi	7	3,5 %						
de quel* GN	61	30,5 %	19	33 %	16	22 %		
GN de qui	24	12 %	8	14 %	13	18 %	5	24 %
GN de quoi	26	13 %			7	10 %		
pour qui	10	5 %			12	17 %		
sur quoi	5	2,5 %						

Bien sûr, il ne semble pas très opportun de comparer les adultes entre eux, vu l'évidente variabilité individuelle en fréquence du recours à l'interrogation partielle avec préposition (*cf.*

tableau 22, colonne « ratio tokens/fichier »). Ce qui est intéressant néanmoins dans cette liste, c'est entre autre les répartitions des éléments Wh- principalement utilisés : 45 % de « qui », 30 % de « quel* » et 25 % de « quoi ». Les perspectives sont ici assez lointaines de celle extrapolées des données du corpus *Là-bas*. En termes de prépositions, 51 % des associations impliquent « de » pour 30 % « à », ce qui reste cohérent avec l'emploi global de ces deux prépositions.

Une dernière remarque qui peut se faire, d'un autre ordre, est que, parmi chacune de ces structures principales régulièrement employées par les mères des enfants « parisiens », 50 % des associations « avec qui » et 30 % des associations « à quoi » utilisées par la mère d'Anaé sont antéposées, pour représenter au total la moitié environ de ces antépositions. Hors de la grande majorité de réalisations *in situ* précédemment décrites, ce sont les seules corrélations que l'on peut esquisser entre une construction prépositionnelle et une position *ex situ* qui serait, sinon dominante, du moins importante.

5.2 Le syntagme Wh- prépositionnel chez l'enfant francophone : corpus « parisien »

Si l'on en vient maintenant à la finalité de ce travail, à savoir les caractéristiques des éléments Wh- prépositionnels par comparaison avec éléments Wh- nus, deux axes sont intuitivement à suivre : celui des points communs et celui des différences, entre les deux types d'objets syntaxiques.

5.2.1 Le syntagme Wh- prépositionnel est acquis comme un élément Wh-

Certaines des caractéristiques des éléments interrogatifs prépositionnels chez les enfants les rapprochent de leurs homologues sans préposition. D'abord la production d'éléments Wh-prépositionnel semble procéder d'un certain ordre acquisitionnel. De fait, il faut attendre que le matériel nécessaire à la construction d'un élément Wh- prépositionnel soit acquis pour en produire : des prépositions[41], et des éléments Wh-[42]. On pourrait d'une certaine façon considérer ceci comme un prolongement de l'ordre d'apparition généralement établi au sein des éléments Wh- nus (« où » et « quoi » plus précoces notamment que « comment »).

41 Pour rappel, l'apparition de la préposition intervient, pour les enfants de ce corpus, entre 1;06.04 (Madeleine) et 2;02.08 (Théophile), avec un MLU situé entre 1,5 et 2, et selon un ordre assez caractéristique, qui reflet les fréquences d'usages en langue cible : « à », « de » et « dans » sont les premières prépositions produites par tous les enfants.

42 Pour rappel, apparition ici entre 1;06.08 et 2.00.20, pour un MLU entre 1,5 et 2,5.

La seconde caractéristique commune aux deux types d'interrogatifs est que les éléments prépositionnels sont gérés telle une unité syntaxique par les enfants dès leurs premières productions. Cette affirmation n'est pas à comprendre comme si les enfants ne dissociaient pas conceptuellement la préposition de son complément Wh-, bien au contraire. Cependant, dès les premières productions, le syntagme Wh- prépositionnel paraît un constituant uni, sans éclatement de l'association préposition/complément interrogatif. Si une préposition et un élément Wh- sont associés dans une interrogative partielle par un enfant, que ce soit *in situ* ou dans le cas d'une antéposition, les deux restent ensemble, et la préposition vient avant l'élément Wh-, pas après, tout comme dans la langue cible, adulte.

Un troisième élément commun entre éléments Wh- prépositionnels et éléments Wh- nus est la primauté de la réalisation *in situ* par rapport à des réalisations antéposées (tableau 24). C'est un point commun avec les adultes, qui amène peut-être ici à considérer l'input comme un facteur influençant la production, à la manière de Hamann (2000) à propos de Philippe. Rappelons que chez l'adulte les éléments Wh- prépositionnels *in situ* atteignent 80 à 95 % des productions totales, selon le corpus et l'adulte considéré.

Tableau 24 : Position des éléments Wh- prépositionnels dans les interrogatives infantiles du corpus CHILDES « parisien »[43]

	Antéposition simple	*In situ*	Total Non-libres	prepWH « libres » (hors phrase)
Valeur absolue (Anaé)	1	39	40	17
Proportion % (Anaé)	2,5	97,5	100	
Valeur absolue (Antoine)	-	4	4	3
Proportion % (Antoine)	-	100	100	
Valeur absolue (Madeleine)	-	22	22	5
Proportion % (Madeleine)	-	100	100	
Valeur absolue (Théophile)	1	13	14	5
Proportion % (Théophile)	7,14	92,86	100	

43 Deux cas d'antéposition avec inversion verbe/sujet ne sont pas reportés ici, un pour Anaé et un pour Madeleine, par doute quant à la nature des énoncés concernés (discours rapporté, lecture, récitation d'une phrase lue plus tôt).

5.2.2 Le syntagme Wh- prépositionnel n'est pas un élément Wh- nu

Certaines caractéristiques du parcours acquisitionnel des enfants en matières d'éléments Wh- prépositionnels leur confèrent toutefois une spécificité véritable, et tendent à asseoir l'idée d'un poids syntaxique réel de la préposition dans la structure interrogative partielle. Ces spécificités sont à rapprocher de la distinction déjà constatée dans la langue adulte entre éléments Wh- prépositionnels et nus et, en fait, sont la somme de réserves ou précisions à apporter à chacun des éléments présentés plus tôt, apparemment communs aux deux types d'éléments Wh- chez l'enfant.

5.2.2.1 Une primauté exacerbée de la réalisation in situ

Ainsi, s'il est indéniable que les éléments Wh- prépositionnels sont réalisés par l'enfant en position majoritairement *in situ*, de même que les éléments non-prépositionnels, il ne faut pas perdre de vue l'écart de proportions entre les deux types. Tout comme chez l'adulte en effet, où la proportion de réalisations *in situ* passait de 50-60 % (øWh) à 80-95 % (prepWh), les enfants produisent encore plus fréquemment les éléments Wh- prépositionnels *in situ* (90% minimum, tableau 24) que les éléments non-prépositionnels (*cf. supra* 4.3.2.2, tableau 18 : 85 % maximum pour Anaé – qui produit tous ses éléments prépositionnels *in situ* à une seule exception près – 65-70 % pour les autres).

Le fait que les enfants limitent leurs productions d'éléments Wh- prépositionnels à la position *in situ* pourrait être considéré un simple reflet de l'input reçu. Cependant, l'amplification du phénomène ente les adultes et les enfants amène plutôt à penser que pèse en réalité une contrainte de type « poids de traitement », syntaxique ou, plus fondamentalement encore, cognitif. Ce poids résiduel expliquerait chez les adultes ce besoin, maintenu depuis la jeune enfance bien qu'un peu moins fortement marqué, de recourir plus fréquemment à la position *in situ* pour les éléments Wh- prépositionnels que pour les éléments Wh- nus.

Un aparté peut ici être fait pour mentionner les structures prédicatives impliquant des éléments Wh- prépositionnels, mais les nombres sont si peu importants que la valeur généralisable de ces décomptes est faible. Rappelons que, pour les éléments Wh- nus, il était clair que les structures prédicatives, « neutres » comme « accordées », avaient la faveur des enfants : 60-80 % de toutes les interrogatives. Les interrogatives neutres, non-genrées et non plurielles en « c'est », représentaient 40 à 50 % des interrogatives enfantines à éléments interrogatifs nus. Pour les phrases à élément interrogatif prépositionnel, c'est beaucoup moins

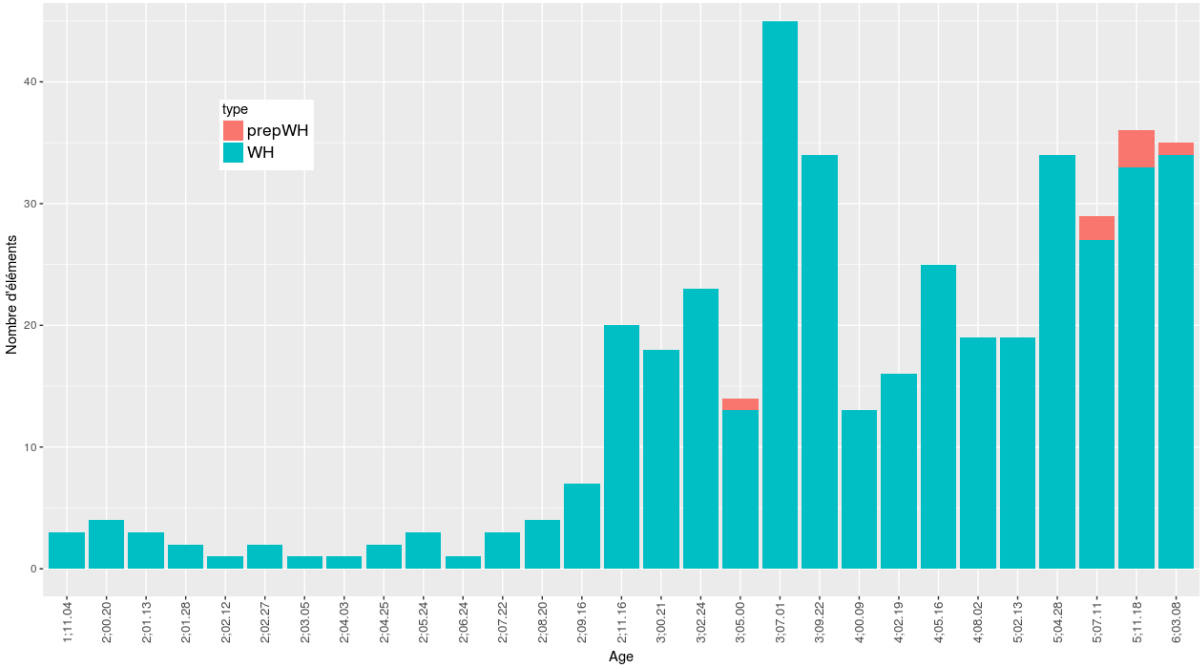
parlant. Sur les 39 interrogatives prépositionnelles *in situ* d'Anaé, par exemple, 90 % sont prédicatives (8 accordées pour 27 neutres), mais aucune des 4 d'Antoine n'en est une. Chez Théophile et Madeleine, les données tournent autour de 50 % : 6 accordées et 5 neutres pour 22 interrogatives (toutes *in situ*) chez Madeleine, et 7 neutres (aucune accordée) pour 13 interrogatives *in situ* chez Théophile. Il est difficile d'établir une tendance globale, et les faibles nombres n'aident pas.

5.2.2.2 Une rareté d'emploi

C'est là d'ailleurs un autre point de différence entre les éléments Wh- nus et prépositionnels chez l'enfant. Même en considérant l'intégralité des éléments prépositionnels, c'est à dire en intégrant aux données les éléments libres, non inscrits dans une structure phrastique, on reste dans des ordres de grandeur très faibles : moins de 60 items au total pour Anaé, à peine 7 pour Antoine. C'est bien moins que pour les éléments interrogatifs non-prépositionnels (450 pour Anaé auxquels s'ajoutent près de 200 libres, 200 pour Antoine auxquels s'ajoutent aussi près de 200 libres). Sans s'attarder sur un ratio token/enregistrement qui ne ferait que pointer les différences interindividuelles, certes importantes, entre les enfants, c'est le ratio entre éléments prépositionnels et non-prépositionnels qui est intéressant (rapport de 1 à 10 pour Anaé, de 1 à 20 pour Antoine).

On retrouve en effet un écart aussi très important entre ces deux types d'éléments chez l'adulte (pour rappel : rapport de 1 à 6 ou de 1 à 10, selon le corpus considéré). Ici encore, un rôle de l'input pourrait être envisagé pour expliquer la rareté de l'association « préposition + élément Wh- », mais la similarité de comportement entre les adultes et les enfants incite à envisager qu'il s'agit plutôt, cette fois, d'une constante, et que les éléments interrogatifs prépositionnels sont plus rares de manière générale car le besoin d'y recourir est simplement moindre (*cf. supra*, analyses des besoins pragmatico-sémantiques des enfants, d'une mère parlant à son enfant, ou d'une journaliste). La figure 7 ci-dessous montre bien cette différence massive, numérique, entre les deux classes d'éléments Wh- chez Antoine.

Figure 7 : Éléments Wh- nus et prépositionnels chez Antoine[44]



5.2.2.3 Une apparition retardée et désordonnée

Si ce besoin linguistique d'interrogatives partielles basées sur des éléments Wh- prépositionnels est moindre que celui d'interrogatives à éléments Wh- nus, il n'en demeure pas moins réel. De ce point de départ, la période d'apparition des éléments interrogatifs à prépositions apporte un nouvel argument en faveur de leur spécificité : elle intervient bien plus tardivement que celle d'apparition des éléments non-prépositionnels. Il a été dit plus haut que ceci pouvait être envisagé comme le reflet d'un processus par phases, ce qui est vrai. Mais si cette idée fait des éléments Wh- prépositionnels un sous-groupe à part entière des éléments Wh- dans leur globalité, elle les discrimine par la même occasion. S'ajoute à cela le relatif délai entre l'apparition des premiers éléments Wh- prépositionnels chez l'enfant et la maîtrise des éléments constitutifs de cette structure : prépositions et éléments Wh- simples.

Alors que les premières apparaissent entre 1;06 (Madeleine) et 2;02 (Théophile) avec un MLU de 1,5 à 2, et alors que les seconds apparaissent entre 1;06 (Anaé) et 2;00 (Théophile) avec un MLU de 1,5 à 2,5, les éléments Wh- prépositionnels semblent souffrir d'un délai dans leur production : 2;01.05 pour les premières productions d'Anaé, 3.05:00 pour Antoine, pour un MLU variable entre 2,5 et 4 selon les enfants. Ce fossé, d'apparence peu important et

44 *Cf.* Annexe E pour une version (agrandie) de ce graphique par enfant.

relatif en durée mais constant d'un enfant à l'autre, est plus que compatible avec l'idée déjà évoquée d'une influence de la préposition dans le processus de production, d'une gêne causée par l'élément prépositionnel dans l'élaboration syntaxique des structures où il apparaît.

L'apparition tardive des éléments Wh- prépositionnels pourrait n'être que le reflet d'un besoin sémantique et/ou pragmatique plus tardif des enfants pour ces structures. Si tel était uniquement[45] le cas, on pourrait néanmoins s'attendre à observer, dans l'apparition de ces éléments incluant une préposition, un phénomène parallèle à l'ordre acquisitionnel observable, tant pour les prépositions que pour les éléments Wh- nus. En matière d'élément Wh- prépositionnel, au contraire, un tel étalement stratifié n'est pas vraiment remarquable (tableau 25). Aucune préposition en particulier ne semble associée à un élément Wh- particulier, même au regard des quelques combinaisons un peu saillantes relevées chez l'adulte. Tout semble se dérouler comme si, en réalité, les enfants avaient déjà bien intégré les différentes fonctions et propriétés (syntaxiques, sémantiques) des différentes prépositions, des différents éléments Wh-, pris en isolation, et comme s'ils n'avaient plus qu'à explorer, en fonction de leurs besoins très circonstanciés et dépendants du contexte conversationnel, les différentes associations possibles. Un exemple notable, bien qu'anecdotique, et ainsi celui d'Antoine, qui attend longtemps pour produire ses premiers éléments prépositionnels enregistrés, mais qui entame son processus par un interrogatif complexe car lié au contexte du discours, « d-linked » (3;05.00, « Tu habites à **quel** étage ? »).

Tableau 25 : Premiers éléments Wh- prépositionnels produits par les enfants du corpus CHILDES « parisien », dans l'ordre d'apparition

Anaé	(à) qui, pour qui, GN de qui, GN à qui, avec qui, avec quoi, GN en quoi...
Antoine	à quel* GN, jusqu'à où, de quoi
Madeleine	GN de qui, dans lequel, de quoi, à quoi, GN à quoi, pour où...
Théophile	GN pour quoi, de qui, sur qui, avec quoi, dans GN de qui...

5.2.3.4 Des essais et des erreurs chez l'enfant dans la réalisation des éléments Wh- prépositionnels

Cette distribution initiale en apparence erratique permet d'en arriver à un dernier point, illustrant peut-être le mieux les difficultés des enfants dans leur acquisition des éléments Wh-

45 Il n'est bien sûr pas à exclure que ce facteur ait une influence, puisqu'il en a justement une dans l'ordre d'apparition des prépositions et des éléments interrogatifs nus.

prépositionnels. Si, comme il a été dit auparavant, les enfants traitent ces éléments comme une unité syntaxique à part entière, comme un constituant syntaxique au sein du tout formé par la phrase, ils n'en passent pas moins par une phase « d'essai ». Cette période concerne l'établissement et la vérification du lien entre la préposition et son complément Wh-, et une analyse qualitative des productions d'Anaé permet de faire trois remarques à ce niveau-ci.

Le premier fait notable est ainsi qu'Anaé passe par une phase où la préposition est encore véritablement, et visiblement, une « gêne » dans sa production d'éléments interrogatifs prépositionnels. En voici deux illustrations :

(28) MOT : C'est à qui ?

CHI : ø Qui ? (1;07.03)

(29) CHI : C'est ø qui ce verre ? (2;05.30)

MOT : C'est à moi !

L'exemple (28) est celui d'une répétition avortée et on pourrait y opposer l'argument que l'enfant ne répète que la dernière syllabe qu'il a entendue pour demander des précisions à sa mère. L'exemple (29), par contre (qui trouve son parallèle un peu plus loin avec des « chaussons » et non un « verre »), par la réponse de la mère qui répond tout naturellement en reprenant une préposition absente de l'énoncé de sa fille, montre bien la structure syntaxique sous-jacente à ce dernier, qui n'a cependant pas réussi à dépasser la phase de verbalisation.

Un autre fait particulièrement révélateur chez Anaé concerne son unique réalisation antéposée d'élément Wh- prépositionnel. En réalité, il s'agit du premier élément de ce type qu'elle produit dans une structure de type phrastique. Il s'agit de cet énoncé :

(30) Pour qui ça c'est ? (2;01.05)

On voit bien ici la distorsion de la structure prédicative de la phrase de base, et le résultat produit par l'enfant ne serait sans doute produit spontanément par aucun adulte dans un cadre de discussion courant. La tentative d'utilisation d'un élément complexe fait d'une préposition associée à un élément interrogatif, si l'on en perçoit bien sûr le sens immédiatement, semble donc avoir abouti à une sorte de mélange, lequel a provoqué un effondrement de la structure grammaticale. Ce placement malheureux de l'élément référentiel « ça » dissimule sans doute en réalité une volonté de dislocation à gauche ou à droite, en périphérie de l'interrogation « C'est pour qui ? » prise dans son ensemble.

Un dernier fait notable chez Anaé, témoin d'une phase d'essai pour l'enfant sur les éléments interrogatifs prépositionnels, sont les associations « non-target », inexistantes dans la langue cible, qu'elle produit. Les trois exemples qui suivent sont autant d'illustrations de ce phénomène, et rendent compte des tentatives effectuées par l'enfant dans son processus d'intégration des règles encadrant la construction des éléments interrogatifs prépositionnels.

(31) MOT : Vous avez joué à quoi sous la douche ?

CHI : Au quoi ? (2;10.24)

(32) MOT : Où est-ce qu'on est allés pour chercher le sapin ?

CHI : À où ? (3;04.27)

(33) CHI : Ça commence c'est à laquelle page ? (4;04.10)

Les associations préposition + éléments Wh- effectuées par l'enfant en (31) et en (33) pourraient se rencontrer dans d'autres contextes et être acceptables. En ces occurrences pour autant, ce n'est pas le cas. Le premier exemple ici, (31), répétition faussée d'un énoncé précédent, témoigne d'une instabilité encore de la structure « préposition + Wh- » quand l'élément interrogatif est un DP. L'énoncé en (33) relève de la même instabilité, avec un élément plus complexe car lié au discours. L'enchaînement (32), pour finir, est d'un type un peu différent puisque l'enfant y associe le début d'une réponse à l'interrogatif locatif et une reprise de celui-ci, ce que le français n'autorise pas. Même pour une question écho, il y aurait conflit et ce serait l'intégralité du complément de lieu, préposition incluse, qui serait remplacé par l'interrogatif porteur d'un fort accent démarcatif : « A : Tiens, au fait, Pierre est parti à la campagne jusqu'au mois prochain. // B : Pierre est parti où ?! ».

5.3 Discussion : conclusions sur l'influence de la préposition présente dans les structures interrogatives du français

De même qu'un syntagme prépositionnel de type « Préposition + DP » est structurellement plus complexe qu'un simple DP, les éléments prépositionnels interrogatifs sont structurellement différents des éléments sans préposition, par leur caractère justement prépositionnel. Le lien entre la préposition et son complément, classiquement, est analysé comme ajoutant un niveau hiérarchique et de complexité dans l'arborescence syntaxique. De cette complexité, au moins deux hypothèses peuvent découler. La première est que cette

complexité interne au syntagme prépositionnel interrogatif peut avoir une influence externe, à savoir une augmentation de la complexité syntaxique de l'ensemble de la phrase dans laquelle il apparaît. La seconde hypothèse découle en réalité de la précédente : cette augmentation potentielle de la complexité syntaxique de la phrase interrogative à élément interrogatif prépositionnel, si elle est réelle, peut avoir des conséquences en termes de traitement. Notamment, elle peut se concrétiser dans une différence de traitement entre, d'une part, les syntagmes Wh- prépositionnels et, d'autre part, les syntagmes Wh- non-prépositionnels. La recherche et l'observation de ces éventuelles différences de traitement est même le moyen de vérifier cette différence de complexité syntaxique externe entraînée.

En français, l'optionnalité offerte dans les interrogatives, entre réalisation *in situ* et réalisations antéposées de l'élément Wh-, constitue un point d'observation privilégié pour chercher ces différences : le mouvement éventuel de constituants qu'illustre cette optionnalité offrant la possibilité statistique d'établir ou non une complexité syntaxique supérieure dans un cas ou dans un autre (reflétée par des fréquences d'usage de l'une ou l'autre structure). Enfin, cette recherche et ces observations, menées concurremment chez l'enfant et chez l'adulte, permettent de discriminer entre des contraintes « fondamentales » (qu'on retrouvera chez l'adulte comme chez l'enfant) et des contraintes de type « mémoire de travail» (susceptibles d'évoluer avec l'âge et de décroître en intensité à mesure du développement cognitif de l'usager linguistique).

L'observation simultanée de divers corpus de parole orale spontanée, tant adulte qu'infantile, a permis l'accès à de nombreux éléments de réponses à tout ce tissu d'hypothèses. D'abord, oui, il y a une différence fondamentale entre éléments Wh- nus et éléments Wh- prépositionnels, depuis les premiers stades de développement linguistique jusqu'à l'âge adulte. D'une part, le recours aux éléments prépositionnels interrogatifs est bien moins fréquent que le recours aux éléments nus, mais une explication pragmatique, relative aux fonctions sémantiques des élément interrogatifs prépositionnels, peut suffire à l'expliquer. D'autre part, tous les locuteurs francophones, quel que soit leur âge, recourent plus majoritairement aux constructions *in situ* pour réaliser les éléments Wh- prépositionnels que pour réaliser les éléments Wh- sans préposition. En partant du fait que la position *in situ* est le strict reflet des positions argumentales (absence de mouvement, maintien de l'ordre canonique du français Sujet – Verbe – Objet), c'est signe d'un besoin accru de « simplicité » dans l'élaboration de ces structures au niveau préverbal, cognitif et, par ricochet, d'un poids syntaxique intrinsèque plus important de ces structures. Ceci, malgré des points communs

rapprochant fondamentalement les éléments Wh- prépositionnels des éléments Wh- nus (notamment ce recours massif aux positions *in situ*, justement).

En parallèle, il existe un contraste entre adultes et enfants quant à l'intensité des conséquences de ce poids syntaxique. Ce contraste conforte bien sûr l'existence de ce poids en le mettant en relief, mais il aide également à le spécifier. Plus précisément, les enfants recourent davantage encore que les adultes (en réalité quasi-systématiquement) à la position *in situ* dans leurs productions d'interrogatifs à élément Wh- prépositionnel, et ceci peut indiquer que la difficulté à gérer ces éléments est lié aux limites cognitives de leur mémoire de travail et à leur capacité à traiter ou non des énoncés structurellement plus complexes. Des expériences de compréhension sur ce point, systématiques et étagées par groupes d'âge, doivent s'envisager pour confirmer, infirmer ou préciser cette explication des faits. Quelques indices présents dans les données de production enfantine spontanée permettent néanmoins déjà de, sinon la valider entièrement, du moins la renforcer. Il en va ainsi du délai observable, chez tous les enfants examinés, entre l'acquisition opérante du matériel linguistique constitutif des éléments interrogatifs prépositionnels (la préposition et les éléments Wh- nus). Il en va également ainsi en ce qui concerne les échecs visibles (répétitions manquées, confirmées par le contexte) et les tentatives avortées (associations « préposition + élément Wh- » *non-target*, entre autres) de production par les enfants d'éléments Wh- à préposition.

5.4 Discussion : des phénomènes parallèles observables ailleurs

Toutes ces données, cumulées et confrontées les unes aux autres, permettent d'établir la réalité d'une influence de la préposition dans les constructions interrogatives dont elle grève le syntagme interrogatif, chez l'adulte mais aussi et surtout chez l'enfant, dans l'acquisition de sa langue maternelle. Bien qu'atténuée par le temps et le développement cognitif du locuteur, cette influence n'en est pas moins fondamentalement structurelle. Elle trouve d'ailleurs un écho dans d'autres domaines proches, tant sur un plan interlinguistique (langues romanes) que sur un plan intralinguistique, dans des structures syntaxiques apparentées (phrases relatives, et ceci également dans des langues non-romanes, tel l'anglais).

5.4.1 En langues romanes

Deux séries d'observations sont ici à mentionner. La première concerne spécifiquement l'acquisition des structures interrogatives prépositionnelles, en portugais européen, mais sous un angle expérimental et non par une étude de corpus, à la différence de la présente contribution. La seconde concerne les phrases relatives des langues romanes.

5.4.1.1 Interrogatives partielles prépositionnelles en portugais européen

Tout d'abord, donc, travaillant sur les effets d'intervention impliqués en cas de mouvement de syntagme Wh- prépositionnel dans les interrogatives du portugais européen, Baião (2013) puis Baião & Lobo (2014) dégagent un certain nombre de propriétés liées à la compréhension et la production de leur langue par des enfants de trois à cinq ans en acquisition L1. La conclusion générale tirée des analyses de réponses par les sujets est que, en production, les effets d'intervention ne sont pas sensibles à la différence de catégorie grammaticale : les interrogatives prépositionnelles (PP) (34) ne sont pas plus faciles à gérer que les interrogatives objet direct (NP) (35).

(34[46])	De	quem	é	que	a	zebra	fugiu ?
	de	qui	être.3SG.PRS	que	DET	zèbre	fuir.3SG.PST

Qui est-ce/c'est que le zèbre a fui ? (construction prépositionnelle en portugais)

(35)	Quem	é	que	a	zebra	mordeu ?
	qui	être.3SG.PRS	que	DET	zèbre	mordre.3SG.PST

Qui est-ce/c'est que le zèbre a mordu ?

Par contre, en compréhension, une certaine influence lexicale joue. Une différence est ainsi marquée entre les interrogatives sujet et les interrogatives objet direct / prépositionnelles suivant qu'elles sont ancrées dans le discours, par référence à un contexte prédeterminé au sein duquel l'énonciateur propose un choix (*d-link*), ou non (36). Les premières sont plus difficiles à traiter pour les enfants.

46 Les exemples (34-36) sont repris du texte original, et non traduit à ma connaissance, de Baião & Lobo (2014). Gloses et traductions personnelles.

(36) a. Interrogative sujet, sans d-link :

Quem	é	que	mordeu	a	zebra ?
Qui	être.3SG.PRS	que	mordre.3SG.PST	DET	zèbre

Qui a mordu le zébre ?

b. Interrogative sujet, avec d-link :

Que	girafa	é	que	mordeu	a	zebra ?
quelle	girafe	être.3SG.PRS	qui	mordre.3SG.PST	DET	zèbre

Quelle girafe a mordu le zèbre ?

En plus de toutes ces observations, malgré la différence en termes d'intervention entre interrogatives objet direct et interrogatives prépositionnelles, la présence de prépositions semble gêner les enfants dans leur production. Les données montrent en effet une préférence chez eux, en un tel contexte, soit pour supprimer la préposition purement et simplement, soit pour ne pas déplacer le syntagme Wh- et donc opter pour une structure *in situ* plutôt que d'effectuer un mouvement au coût soudain trop lourd. En tous les cas, le *pied-piping* impliqué dans l'antéposition d'un élément Wh- prépositionnel semble donc tout aussi problématique en portugais européen, pendant une certaine phase de l'acquisition L1, que la réalisation de ces structures n'est apparue l'être par les données de corpus en français.

5.4.1.2 Relatives en langues romanes

Cette difficulté pour l'enfant locuteur à traiter les associations « préposition+opérateur Wh- », qui semble partagée d'une langue romane à l'autre, rappelle un autre point tiré des données de l'acquisition. Guasti (2002 : 229) relève ainsi en effet que le *pied-piping* prépositionnel est évité par les enfants natifs de langues romanes, dans les phrases relatives, jusque l'âge d'au moins sept ans. Dans pareils contextes, où la grammaire adulte exigerait une opération de mouvement total, elle note une tendance des enfants à contourner la contrainte syntaxique et à se rabattre sur l'emploi d'un opérateur neutre « que », comme l'illustrent les exemples reproduits ci-dessous :

(37) T'as qu'à toucher çui-là que [à qui] quelqu'un a pris l'argent.

(38) Est-ce que tu veux toucher le couteau que [avec lequel] le monsieur coupe le sapin ?

La syntaxe des phrases relatives, complexe, n'est pas l'objet de ce travail. Pour autant, la nécessité apparente pour les enfants de recourir à une simplification d'autre structure impliquant l'association d'une préposition et d'un opérateur syntaxique de type complémenteur, ici relatif, est parlante. Et la stratégie de recours, l'oblitération de la contrainte « gestion de la préposition » en supprimant purement et simplement cette dernière, est très proche, d'une part, de certaines employées par les enfants portugais des travaux de Baião, et d'autre part rappelle également les occurrences d'éléments Wh- prépositionnels « sans préposition » produits par Anaé du corpus « parisien ». Tout semble ici aussi plaider pour un surcoût cognitif causé par le niveau hiérarchique surnuméraire qu'est la préposition.

5.4.2 En langue anglaise

La contrainte chez l'enfant quant à l'association d'une préposition et d'un opérateur relatif se retrouve par ailleurs chez les enfants anglophones, hors de la famille des langues romanes donc. Les enfants locuteurs de l'anglais, pour leur part, favorisent le *preposition stranding* et surtout évitent le *pied-piping* (McDaniel, McKee & Berstein, 1998), privilégiant ainsi en production les structures de type (39a) à celles de type (39b).

(39) a. The man whom Lily talked about is dead.

b. The man about whom Lily talked is dead.

En compréhension, une expérience menée par Foley & Keegan (2009) met en exergue la réalité de l'entendement par des enfants, natifs anglophones, de structures relatives obtenues par *pied-piping*. Ce travail s'insère dans le cadre d'un projet plus large incluant d'autres tâches, dont une de production (imitation), qui quant à elle confirme une prédilection des enfants pour le *preposition stranding* (plus de réussite à l'exercice testé) ainsi qu'une moins grande facilité, autant pour le *preposition stranding* que le *pied-piping*, dans des contextes enchâssés infinitifs (40) par rapport à des contextes finis (41).

(40[47]) a. Pooh picks the blanket under which to rest. *Pied-piping*

b. Tigger chooses the cup to jump into. *Stranding*

47 Les exemples en (40-41) sont repris de l'étude de 2009 présentée.

(41) a. Eeyore pushes the boat behind which Pooh runs. *Pied-piping*

b. Bert pushes the shell which Piglet stands behind. *Stranding*

La tâche de compréhension analysée en 2009 consiste pour les sujets à illustrer par des gestes et avec des poupées une histoire que leur raconte par l'examinateur, dans la narration de laquelle l'accent est mis sur des phrases avec relatives. Comme lors de la production, ces subordonnées sont aussi bien infinitives que finies, et présentent dans chaque cas des déclinaisons avec *pied-piping* et avec *preposition stranding*. Et, identiquement à la tâche de production, les statistiques témoignent d'une plus grande affinité des enfants pour les structures de type *preposition stranding*, qu'ils comprennent mieux (même si les scores sont bons aussi sur le *pied-piping*).

Tous ces résultats ne montrent pas une difficulté inhérente à la seule présence de la préposition dans une structure relative ou interrogative. Ils rejoignent néanmoins l'observation faite sur corpus que, si une structure impliquant une préposition et un opérateur interrogatif se trouve dans une question, alors déplacer cette préposition en périphérie de la phrase est un problème en production (et, si cette préposition est déplacée en périphérie, c'est une entrave en compréhension, pour les expériences sur l'anglais). L'enfant francophone, quand il s'exprime, n'a pas la possibilité de séparer la préposition de son complément. Il résout donc cette problématique en laissant sur place l'ensemble de la structure Wh- (interrogative *in situ*) ou en neutralisant l'opérateur complexe (relative).

5.5 Discussion : pistes d'approfondissement

On l'a suggéré plus haut : l'apparition en apparence chaotique des premiers éléments Wh-prépositionnels semble montrer une relative maîtrise par les enfants du concept abstrait « association entre une préposition et un élément Wh- ». Ils produiraient alors ces associations en fonction du contexte, soumis certes aux contraintes générales cognitives imposée par le poids prépositionnel et orientés vers des réalisations *in situ*, mais libres de choisir parmi les associations disponibles. Cette idée est néanmoins l'objet de fortes réserves, car rien ne la démontre en réalité, même si on peut en voir quelques indices peut-être dans les quelques essais *non-target* constatés notamment chez Anaé. En conséquence, il existe un grand besoin expérimental, en compréhension et en production, sur des groupes d'enfants d'âge différents,

pour « mesurer » ou « infirmer » cette liberté supposable dès les premiers stades de maîtrise de la structure syntaxique « enchâssement d'un élément Wh- sous une préposition ».

Par ailleurs, revenons-en aux thématiques évoquées en introduction sur les thèmes du *pied-ping* et du *preposition stranding*, variation disponible au locuteur anglophone en lieu et place de celle entre *in situ* et antéposition(s) en français. Cette différence de lieu de variation, et le soulèvement quasi-obligatoire de l'élément Wh- en anglais vers la périphérie gauche dans les interrogatives, entraîne une lecture nécessairement différente des problématiques du poids et de l'influence de la préposition dans la structure interrogative et son acquisition. Plusieurs pistes de recherches néanmoins s'offrent dans ce domaine.

D'abord, il faudrait savoir si les syntagmes Wh- prépositionnels sont eux aussi, à l'instar du français, acquis plus tardivement que les syntagmes Wh- nus. Notamment, il serait précieux de rechercher l'existence ou non d'un délai entre l'acquisition des matériaux constitutifs des structures prepWh, la préposition et l'élément Wh- isolés, et celle des structures composées, comme il en a été repéré un en français. En outre, il serait intéressant de découvrir si les enfants anglais connaissent des phases d'essais comme Anaé a pu en exhiber : neutralisation de structures *a priori* prépositonnelles (disparition de la préposition après le verbe malgré une montée de l'élément Wh-), tentatives de *preposition stranding* perturbant la structure interne de la phrase (à l'instar de l'antéposition tentée initialement par Anaé), ou encore associations *non-target* entre des prépositions et des éléments Wh- que les adultes anglophones ne mettent jamais en relation. À ceci, et compte tenu de la spécificité de l'anglais en tant que langue qui oppose une classe de « particules » au reste des prépositions en fonction du contexte verbal et sémantique, il faut ajouter justement la nécessité d'observer l'acquisition des structures interrogatives prépositionnelles avec ce prisme. On peut se demander, par exemple, si les structures de types *phrasal verb* sont acquises en tant qu'unités sémantiques et syntaxiques dès leur apparition, ou si elles passent par une phase elles aussi de flexibilité, avec des occurrences de *preposition stranding* sur ces structures.

Enfin, une observation des contextes d'acquisition bilingue français-anglais ou anglais-français, précoce comme tardive, et donc de l'acquisition concurrente de deux types de variations différentes, ne manquerait sans doute pas d'éclairer sous un jour nouveau ces phénomènes. La résolution de potentiels « conflits d'optionnalité » par un jeune locuteur confronté à la fois au choix de la position de la préposition et à la fois au choix de la position de l'élément Wh-, serait à n'en pas douter une source de qualité quant aux informations sur

les réalités linguistiques et cognitives sous-jacentes à ces faits syntaxiques, et sans doute liées à la nature même de la catégorie prépositionnelle.

Références

- ABEILLÉ, Anne, Olivier BONAMI, Danièle GODARD & Jesse TSENG (2005), Les syntagmes nominaux français de la forme de-N', *Travaux de linguistique* 50, pp. 79-95.
- ABEILLÉ, Anne, Olivier BONAMI, Danièle GODARD & Jesse TSENG (2006), The syntax of French *à* and *de*: An HPSG analysis, in Patrick Saint-Dizier (éd.), *Syntax and semantics of prepositions*, Dordrecht: Springer, pp.147-162.
- ABEILLÉ, Anne, Benoît CRABBÉ, Danièle GODARD et Jean-Marie MARANDIN (2012), French questioning declaratives: a corpus study, 16th Semdial.
- BAIÃO, Vera L. (2013), *Aquisição de interrogativas preposicionadas em português europeu*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- BAIÃO, Vera L. & Maria LOBO (2014), Aquisição de interrogativas preposicionadas no português europeu, in *Textos Selecionados, XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguistica*, Porto, APL, pp. 57-70.
- BATES, Douglas, Martin MAECHLER, Ben BOLKER & Steve WALKER (2015), Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4, *Journal of Statistical Software*, 67(1), pp. 1-48.
- BAAYEN, R. Harald (2008), *Analyzing linguistic data: A practical introduction to statistics using R*, Cambridge University Press.
- BEHNSTEDT, Peter (1973), *Viens-tu ? Est-ce que tu viens ? Tu viens ? Formen und Strukturen des direkten Fragesatzes im Französischen*, Tübingen, Narr.
- CADIOT, Pierre (1997), Les paramètres de la notion de préposition incolore, *Faits de langues* (9), pp. 127-134.
- CHOMSKY, Noam (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- CHOMSKY, Noam (1973), Conditions on Transformations, in Stephen R. Anderson and Paul Kiparsky (eds), *A Festschrift for Morris Halle*, New York: Holt Rinehart and Winston, pp. 232-86.
- CHOMSKY, Noam (1981), *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht: Foris Publications.
- CRAIN, Stephen & Diane LILLO-MARTIN. (1999), *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*, Blackwell.
- CRISMA, Paola (1992), On the acquisition of Wh-Questions in French, *GenGenP* 0 (1-2), pp. 115-122.
- CRYSTAL, David (1994), *An encyclopedic dictionary of language and langages*, London: Blackwell Reference.
- DONATI, Caterina (2006), On WH head movement, in *Wh- Movement moving on*, L. Cheng; N. Corver (ed.), Cambridge, Massachusetts: MIT Press, pp. 21-46.
- EVANS, V. & TYLER, A. (2005), Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The English prepositions of verticality, *Revista Brasileira de Linguistica Aplicada*, 5(2), pp. 11-42.
- FALK, Yehuda N. (2012, draft – the author died before publishing), *Superiority effects*, The Hebrew University of Jerusalem.
- FOLEY, Claire & Nathan KEEGAN (2009), Pied-piping in embedded contexts in the acquisition of English: A qualitative study of comprehension, in Chandlee, J., Franchini, M., Lord, S. and Rheiner, M. (eds.), *Online Proceedings of the 33rd Annual Boston University Conference on Language Development*.
- GAATONE, David (2001), Les prépositions: une classe aux contours flous, *Travaux de Linguistique*, 42-43, pp. 23-31.
- GOODLUCK, Helen (1986), Children's knowledge of prepositional phrase structure: An experimental test, *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 15 (2), pp. 177-188.
- GUASTI, Maria Teresa (2002), *Language acquisition: The Growth of grammar*, Cambridge, Mass: MIT Press.

- HAMANN, Cornelia (2000), The acquisition of constituent questions and the requirements of interpretation, in M-A Friedemann and L. Rizzi (eds), *The acquisition of syntax: studies in comparative developmental linguistics*, London, Longman, pp. 170-201.
- HAMLAOUI, Fatima (2009), *La focalisation à l'interface de la syntaxe et de la phonologie: le cas du français dans une perspective typologique*, Ph.D dissertation, Université Paris III SorbonneNouvelle.
- HULK, Aafke (1996), The Syntax of Wh-Questions in Child French, *Amsterdam Series in Child Language Development* 5, pp. 129-172.
- ISOBE, Miwa & Koji SUGISAKI (2002), *The acquisition of pied-piping in French and its theoretical implications*. Paper presented at Going Romance 2002, Groningen University.
- JACKENDOFF, Ray (1973), The base rules for prepositional phrases, in S. R. Anderson & P. Kiparsky (eds.), *A Festschrift for Morris Halle*, New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 345-366.
- JAKUBOWICZ, Celia (2011), Measuring derivational complexity: New evidence from typically developing and SLI learners of L1 French, *Lingua* 121, pp. 339-351.
- JAKUBOWICZ, Celia & Nelleke STRIK (2008), Scope-marking strategies in the acquisition of long distance wh-questions in French and Dutch, *Language and Speech*, 51, pp. 101-132.
- KAYNE, Richard (1994), *The Antisymmetry of Syntax*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- LAW, Paul (1998), A unified analysis of P-stranding in Romance and Germanic, in Tamanji and Kusumoto (eds), *Proceedings of North East Linguistic Society 28, Amherst: GLSA*, pp. 219-234.
- LEECH, Geoffrey (2006), *A glossary of English grammar*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- LITTLEFIELD, Heather (2003), *Developmental Patterns in the Acquisition of Prepositions and Homophonous Adverbs and Particles*, Boston: Boston University.

- LITTLEFIELD, Heather (2005), Lexical and Functional Prepositions in Acquisition: Evidence for a Hybrid Category, *Boston University Conference on Language Development 29, Online Proceedings Supplement.*
- MacWHINNEY, Brian (2000), *The CHILDES project; tools for analyzing talk*, 3rd edition, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- McDANIEL, Dana, Cecile McKEE and Judy BERNSTEIN (1998), How children's relatives solve a problem for minimalism, *Language*, 74, pp. 308-334.
- MELIS, Ludo (2003), *La préposition en français*, Gap : Ophrys.
- MORGENSTERN, Aliyah & Christophe PARISSE (2007), Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans, *Corpus* n°6 "Interprétation, contextes, codage", pp. 55-78.
- MORGENSTERN Aliyah & Martine SEKALI (1997), L'acquisition des premières prépositions chez un enfant francophone, *Faits de langues*, vol. 5, n°9, pp 201-210.
- MORGENSTERN, Aliyah & Martine SEKALI (2009), What can child language tell us about prepositions ?, in J. Zlatev, M. Andrén, M. Johansson Falck, C. Lundmark (eds), *Studies in Language and Cognition*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 261-275.
- PLUNKETT, Bernadette (2004), Early peripheries in the absence of C, in D. Adger (ed.), *Peripheries: Syntactic Edges and their Effects*, Dordrecht: Kluwer, pp. 383–405.
- POLLARD, Carl & Ivan A. SAG (1994), *Head-driven phrase structure grammar*, Chicago: University of Chicago Press.
- PRÉVOST, Philippe (2009), *The acquisition of French: The development of inflectional morphology and syntax in L1 acquisition, bilingualism and L2 acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.
- QUILLARD, Virginie (2001), La diversité des formes interrogatives : comment l'interpréter ?, *Langage et société*, vol. 95, no. 1, pp. 57-72.
- R DEVELOPMENT CORE TEAM (2009), R: a language and environment for statistical computing.

- SÖLL, Ludwig (1982), L'interrogation directe dans un corpus en langage enfantin, in F-J Haussman (éd.), *Études de grammaire française descriptive*, Heideberg, Groos.
- SOARE, Gabriela (2007), A cross-linguistic typology of question formation and the antisymmetry hypothesis, *Generative Grammar in Geneva*, 5, pp. 107-131.
- SOARES, Carla (2003), The C-domain and the acquisition of European Portuguese: the case of wh-questions, *Probus*, 15.1, pp. 147-176.
- SOARES, Carla (2004), Computation complexity and the acquisition of the CP field in European Portuguese, in S. Blaho, L. Vicente et M. de Vos (eds.), *Proceedings of Console XII*, pp. 125-140.
- SOARES, Carla (2006), *La Syntaxe de la Périphérie Gauche en Portugais Européen et son Acquisition*, PhD dissertation, Université de Paris 8.
- STRIK, Nelleke (2012), Wh-questions in child bilingual acquisition of French: Derivational Complexity and cross-linguistic influence, *Canadian Journal of Linguistics*, 57(1), pp. 133-151.
- TALMY, Leonard (2003 [2000]), *Toward a Cognitive Semantics. Typology and process in concept structuring*, Volume 1 & 2, 2nd edition, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- TERRY, Robert Meredith (1970), *Contemporary French interrogative structures*, Montréal et Sherbrooke, Éditions Cosmos
- THIBERGE, Gabriel (2017, article révisé soumis), Position du syntagme Wh- en français écrit : réelle optionnalité ou biais sociolinguistique ?, *Échanges LInguistiques en Sorbonne* 5.
- YÁÑEZ-BOUZA, Nuria (2006), Prescriptivism and preposition stranding in eighteenth-century prose, *Historical Sociolinguistics and Sociohistorical Linguistics* 6.
- ZANUTTINI, Raffaella and Paul PORTNER (2003), Exclamative clauses: at the syntax-semantics interface, *Language* 79, pp. 39-81.
- ZUCKERMAN, Shalom & Aafke HULK (2001), Acquiring optionality in French wh-questions: An experimental study, *Revue québécoise de linguistique* 30(2), pp. 71-97.

Annexe A : Questions du corpus *Là-Bas* (Hamlaoui 2009)

– Et alors qu'est-ce que vous voyez que les autres ne voient pas quand ils dorment ? (06/04/20)

– Qu'est-ce que vous écririez plutôt ? (06/04/20)

– Qu'est-ce que vous aimez vous dans le petit matin ? (06/04/20)

– Qu'est-ce que vous faisiez alors sur ce chemin de l'école ? (06/09/15)

– Qu'est-ce que tu fais à l'école alors ? (06/10/27)

– Qu'est-ce que t'aurais vu comme affiche du milieu ? (07/05/01)

– Qu'est-ce que vous avez expliquez à vos élèves alors ? (07/11/30)

– Qu'est-ce que vous gardez en tête ? (07/11/30)

– Et du coup qu'est-ce qu'on peut faire face à ça ? (07/11/30)

– Mais qu'est-ce que vous employez à la place de pauvre alors ? (08/01/16)

– Qu'est-ce que vous entendez par 'petite pièce' ? (08/01/16)

– Alors qu'est-ce que vous utiliseriez comme terme ? (08/01/16)

– Qu'est-ce que vous malaxez dans votre main Monsieur ? (08/01/16)

– Qu'est-ce que vous en pensez vous de temps en temps William le regard qu'on porte sur vous ? (06/12/22)

– Qu'est-ce que ça peut représenter donc comme pertes ? (08/09/18)

– Qu'est-ce que vous en pensez ? (08/10/16)

– Qu'est-ce que vous éprouvez comme sentiment le soir quand vous partez ? (06/01/27)

– Qu'est-ce que vous pensez du contrat ? (06/03/29)

– Qu'est-ce qui vous plaît bien justement à vous ? (06/12/22)

– Qu'est-ce qui vous a retenu ? (07/01/16)

– Qu'est-ce qui vous dérange ? (07/06/15)

– Qu’est-ce qui vous a motivé à partir de France ? (08/09/18)

– Mais qu’est-ce qui vous a ému autant ?

– vous faisiez quoi ? (08/06/25)

– ça veut dire quoi ? (08/12/10)

– Et vous vos parents ils faisaient quoi Amar ? (06/05/24)

– Vous goûtiez quoi ? (06/09/15)

– Mais si Charlie Bauer avait vingt ans aujourd’hui, il ferait quoi ? (06/10/04)

– Et vous vous avez quoi comme papiers alors ? (06/10/27)

– Là vous allez faire quoi aujourd’hui ? (06/11/22)

– Et demain vous ferez quoi ? (06/11/22)

– Vous vous faites quoi ? (07/05/01)

– Et vous vous faites quoi ? (07/05/03)

– Et vous vous faites quoi dans la vie ? (07/06/15)

– Toi Sarah tu fais quoi là ? (07/11/30)

– Ils faisaient quoi ? (06/12/22)

– Vous allez manger quoi ? (06/12/22)

– Et avant vingt ans vous faisiez quoi ? (08/06/25)

– vous vos parents faisaient quoi ? (08/06/25)

– Et avant vous faisiez quoi justement ? (08/06/25)

– vous sentez quoi dans le regard des gens qui vous... ? (08/06/25)

– Humanitaire ? Vous développez quoi à l’étranger ? (08/03/07)

– Et il vous a répondu quoi à maintes reprises quand vous lui disiez d’arrêter ce système ? (08/03/06)

– Vous savez faire quoi d’autre sur un chantier à part manœuvre ? (08/10/15)

– Et votre banquier il a dit quoi quand vous êtes allé acheter l’action ? (08/01/04)

– Et elle dit quoi cette chanson ? (06/04/20)

– Vous êtes prof de quoi ? (06/03/29)

– Vous avez commencé à travailler dans quoi alors ? (06/05/25)

– C’était quoi cette odeur ? (06/09/15)

– Ça sentait quoi pour vous ? (06/09/15)

– C’était quoi cette éducation ? (06/12/22)

– C’est quoi chef de production en gastro ? (07/01/16)

– Les effets à court terme c’est quoi si je respire tout ça ? (07/03/13)

– Les experts ils pensent que y a quoi comme produits cancérigènes auxquels il est exposé ? (07/03/13)

– Vous avez appris quoi par exemple ? (07/03/13)

– La grande armée c’est quoi ? (07/05/01)

– Alors c’est quoi la France qui gagne ? (07/06/15)

– Ca veut dire quoi galérer plusieurs mois vraiment sévèrement ? (07/11/16)

– Votre père il faisait quoi comme métier ? (07/11/21)

– Alors ce serait quoi ses défauts à votre avis ? (08/03/07)

– Fred vous faites quoi dans le Limousin ? (08/12/10)

– Avant quand tu voyais des manifestants t’en pensais quoi ? (08/12/16)

– Vous faisiez quoi comme petits boulots justement ? (08/06/25)

– Mais alors c’est quoi qui vous plaît vous puisque (..) vous vous êtes missionné pour ça ?

– C’est quoi qui vous en empêche, le regard des autres ? (06/05/24)

– C’est quoi que vous voyez à 5h que vous voyez pas dans la journée ? (06/04/20)

– Et demain c’est quoi que vous organisez justement, un match de foot ? (08/03/07)

– Mais alors c’est quoi qui est nouveau maintenant ? (08/06/25)

– A quoi vous pensiez Amar ? Vous aviez les yeux qui partaient au loin. (06/05/24)

– A quoi vous pensez ? Vous avez l’air de penser à quelque chose. (08/10/15)

– T’as pensé à quoi jusqu’à quatre heures du matin ? (06/01/27)

– Vous jouez à quoi par exemple ... dans la cour puisque la on est dans la cour et que c’est la récréation, vous jouez à quoi ? (06/09/15)

– Vous pensez à quoi justement ? (07/03/13)

– Ça consiste à quoi votre travail ? (08/10/15)

– Vous allez où quand vous buvez ?

– Mais elles sont où ces photos ? (06/05/24)

– Parce que là le chemin pour l’école il est par où ? (06/09/15)

– Et votre père il est né où ? (06/10/27)

– Et votre père votre père il est où ? (06/10/27)

– Et vous vous en êtes où dans vos envies de vote pour dimanche alors ? (07/05/03)

– Vous voulez qu’on aille où ? (06/12/22)

– Et vous vous êtes parti où ? (08/03/07)

– Là on va où ? (07/01/16)

– Il est où cet appartement ?

– Et à 5h, la drague ça s’passe comment ? (06/04/20)

– Et votre mère elle est morte comment ? (06/05/24)

– Vous vous étiez habillé comment Régine ? (06/09/15)

– Et aujourd’hui la révolution (c’est laquelle) on la fait comment ? (06/10/04)

– vous avez fait comment vous ? (08/03/07)

– Et la pression on la met comment ? (08/03/06)

– Parce que là les fins de mois ça se passe comment vous ?

– Votre journal il s’appelait comment ? (06/01/27)

– Mais elle s’appelle comment votre femme ? (06/05/24)

– Et la rue Montorgueuil elle était comment à votre époque ? (06/12/22)

– Tu fais comment alors ? (07/11/16)

– Dans ces cas-là comment ça se passe ? (06/01/27)

– Et comment on fait pour l'obtenir la carte main d'œuvre ? (06/05/24)

– Comment ça se passe (expliquez moi parce que vous avez deux vies) ? (06/05/24)

– Et comment vous allez le montrer ça à votre avis ? (06/10/27)

– Comment vous vous êtes connus tous les deux ? (07/05/01)

– Et comment ça se passe donc avec Alex ? (06/10/27)

– Et comment ça se passe donc ? (08/01/16)

– Comment vous les trouvez, les bons coachs ? (08/01/16)

– Mais comment ça va se passer (vous allez proposer un petit paquet ? (08/01/16)

– Justement alors comment vous avez fait vous ? (08/03/07)

– Serge Dassault comment ça se passe avec lui ? (08/03/07)

– Et l'après-midi comment ça se passe ? (08/06/19)

– Comment vous l'avez vécu ce moment ?

– Et la retraite comment ça se passe ? (07/04/20)

– Marie-Hélène comme ça s'est passé pendant l'assemblée ? (07/05/31)

– Comment ça se fait que vous vous veniez participer à une course où on dit j'aime mon entreprise ?

– Comment vous l'savez que c'est la classe du CP ? (06/09/15)

– Comment t'imagines Nanterre avec LVMH ? (07/11/16)

– Comment les habitants ont pu refuser de croire ce que les médias et le gouvernement ont voulu leur faire croire ? (08/12/10)

– A l'ÉNA comment ça se traduit ? (08/12/16)

– Vous êtes arrivé quand en France ? (06/05/25)

– Quand est-ce que vous pensez être vraiment libre ? (06/01/27)

– Et la dernière femme que vous ayez connu c’était quand ? (07/01/16)

– Et vous ouvrez jusqu’à quand ? (06/10/27)

– Et Jérôme vous avez combien par mois de ressources pour l’instant ? (07/01/16)

– Elles font combien de mètres carré les chambres ? (06/05/24)

– Et ça faisait combien de kilomètres ? (06/09/15)

– Et ça remonte à combien d’années ? (06/09/15)

– Vous avez combien d’enfants ? (06/11/22)

– Votre salaire il était de combien à peu près ? (06/11/22)

– Toi, là donc tu as un salaire de combien ? (07/05/01)

– Là on en est à combien déjà ? (07/11/30)

– Et vous avez combien de retraite ? (06/12/22)

– Et votre salaire est de de combien par mois ? (08/10/16)

– Et vous étiez combien à peu près ? (06/01/27)

– Vous vous payez combien pour votre loyer ?

– Et ça représente à peu près combien de personnes ?

– Vous vous êtes payé combien ?

– Et tes petits boulots ça pouvait t’apporter combien d’argent par mois en plus ? (07/11/16)

– L’équivalent en euros ça ferait combien ? (07/04/20)

– Votre salaire il s’élève à combien ? (07/11/21)

– Et votre rémunération chez Valéo était de combien ?

– Y a eu combien de prisons ? (06/10/04)

– Là on en est à combien déjà ? (07/11/30)

– Vous vous gagnez combien ? (08/10/15)

– Vous vous êtes venu quand y a combien de temps ? (08/10/15)

– En cinq ans vous à peu près combien de plans sociaux vous avez fait ?

– Combien de plan sociaux vous avez dû faire ?

– Combien de temps ça dure à peu près en moyenne ?

– Jacqueline combien vous avez eu de médailles ? (06/01/27)

– Combien t'as de budget par mois ? (07/11/16)

– Et vous ça fait combien de temps que vous logez ici Amar ? (06/05/24)

– Donc Pavle vous vous êtes arrivé y a combien de temps à Béziers ? (06/10/27)

– Et là ça fait combien de temps que vous avez pas touché votre salaire puisque vous êtes interdit de badge donc vous pouvez pas travailler ? (06/11/22)

– Vous ça faisait combien de temps que vous travaillez à Roissy ? (06/11/22)

– Ça fait combien de temps que vous connaissez Agathe ? (07/05/01)

– Et ça fait combien de temps que vous êtes dans ce centre avec votre mari et vos deux enfants ? (08/06/19)

– Donc vous ça fait combien de temps que vous êtes à Corbeil ? (08/03/07)

– Et ça faisait combien de temps que vous étiez en prison ? (06/01/27)

– C'était y a combien de temps que vous avez perdu votre femme et vos enfants ? (07/01/16)

– Ça fait combien d'années que vous le faites ?

– Vous ça fait combien de temps que vous bossez à PSA euh ? (07/04/20)

– Jacqueline vous ça fait combien de temps ? (06/12/22)

– Ça fait combien de temps que vous êtes dans la police ? (08/06/25)

– Ça fait à peu près combien de temps que vous travaillez dans l'intérim ? (08/10/15)

– Parce que vous ça fait combien de temps que vous travaillez sur les chantiers Bouygues ? (08/10/15)

– Ça fait combien de temps que vous travaillez sur ce chantier ? (08/10/15)

– Vous êtes de quel pays ? (06/04/20)

– Vos enfants ils ont quel âge ? (06/05/25)

– Et vous ouvrez à quelle date ? (06/10/27)

– Où les enfants sont âgés de quel âge en moyenne ? (06/10/27)

– Et donc là y avait comme suspicions parce que pour l'instant ce sont que des suspicions quelles suspicions ? (06/11/22)

– Tu as quel âge ? (07/05/01)

– Ce client il travaille dans quel domaine ? (08/01/16)

– William vous avez quel âge ? (06/12/22)

– On doit partir à quelle heure faire la collecte ? (06/12/22)

– Vous êtes rentré à quel âge ? (08/06/25)

– Vous vous avez quel âge ? (08/06/25) (07/04/20)

– Vous avez quel âge ? (08/06/25) (06/10/27)

– Et les sommes des ventes en moyenne atteignent quel prix ? (08/01/16)

– Vous êtes père de famille ? D'une petite fille qui a quel âge ? (07/11/30)

– Ton père il faisait quoi il exerce quel métier ? (07/11/21)

– Et vous enseignez quel matière ? (07/11/21)

– Vous aviez quel âge à ce moment là ?

– Il est quelle heure s'il vous plaît ? (06/04/20)

– Non mais vous avez quel âge ? (06/04/20)

– C'était en quelle année ? (06/12/22)

– On doit partir à quelle heure faire la collecte ? (08/12/22)

– Alice vous avez quel âge si c'est pas indiscret ? (07/04/20)

– C'est quelle usine ? (07/05/01)

– Ça fait quel effet d'entendre ça de ses enfants ? (08/06/25)

– Vous devez commencer le travail à quelle heure ? (08/10/15)

– Et justement Bouygues c’est quel état d’esprit ? (08/10/15)

– Et Avicenne t’as quel âge ? (08/12/16)

– Et tu vas passer quel bac ? (08/12/16)

– Et donc quand vous arrivez vous devez donner au chef de Bouygues euh quels papiers pour qu’il fasse ce badge ? (08/10/15)

– Dans quelles conditions on peut porter ces colliers ? (08/01/16)

– Quel enfant vous étiez à cette époque là ? (06/09/15)

– Quelle heure il est là ? (06/04/20)

– Mais vous vos valeurs c’était justement lesquelles que vous défendiez à travers l’UMP ? (08/03/06)

– Pourquoi le mot “invité” plutôt que “sans domicile” ? (06/12/22)

– Pourquoi on l’a tapé ? (08/03/06)

– Pourquoi ils vous fixent à votre avis ?

– Pourquoi vous le prenez pas ce droit ?

– Pourquoi vous pensez qu’à Montorgueuil vous pouvez pas ? (06/12/22)

– Pourquoi vous venez visiter ce centre ce matin ? (08/06/19)

– Toi pourquoi t’es dehors Alexandre ? (06/12/22)

– Pourquoi ne pas proposer en dessous en fait ? (08/01/16)

– Pourquoi tu veux pas le dire ? (07/04/20)

– Et pourquoi c’est incompatible ?

– Et pourquoi vous l’avez pas fait d’ailleurs Amar ? (06/05/24)

– Mais pourquoi ils ont été tués ? (06/05/25)

– Pourquoi jamais à jeun ? (07/01/16)

– Mais pourquoi vous les rencontrez que quand vous avez bu si y a pas d’plaisir ? (07/01/16)

– Pourquoi y a des gens qui arrivent à dépasser la le prob le la fracture et d'autres qui arrivent pas à l'dépasser à votre avis ? (07/01/16)

– Pourquoi vous devenez pas guide de Paris vous connaissez bien Paris maintenant ? (07/01/16)

– Pourquoi t'a dû quitter ton appartement ? (07/11/16)

– Et pourquoi vous aimeriez qu'elle reste Sarah ? (07/11/30)

– Pourquoi (..) les tentes restent dressées ?

– Pourquoi vous avez pas fait l'inverse ?

– Pourquoi vous les avez pas plutôt invités à dormir au chaud chez vous ? (06/12/22)

– Pourquoi vous avez décidé de passer le concours de la police ? (08/06/25)

– C'était pour quoi la première incarcération ? (06/01/27)

– Là vous êtes arrêté pour quoi ? (08/06/25)

– Vous êtes pas Lepéniste alors vous allez voter pour qui, pour Sarkozy ? (07/04/20)

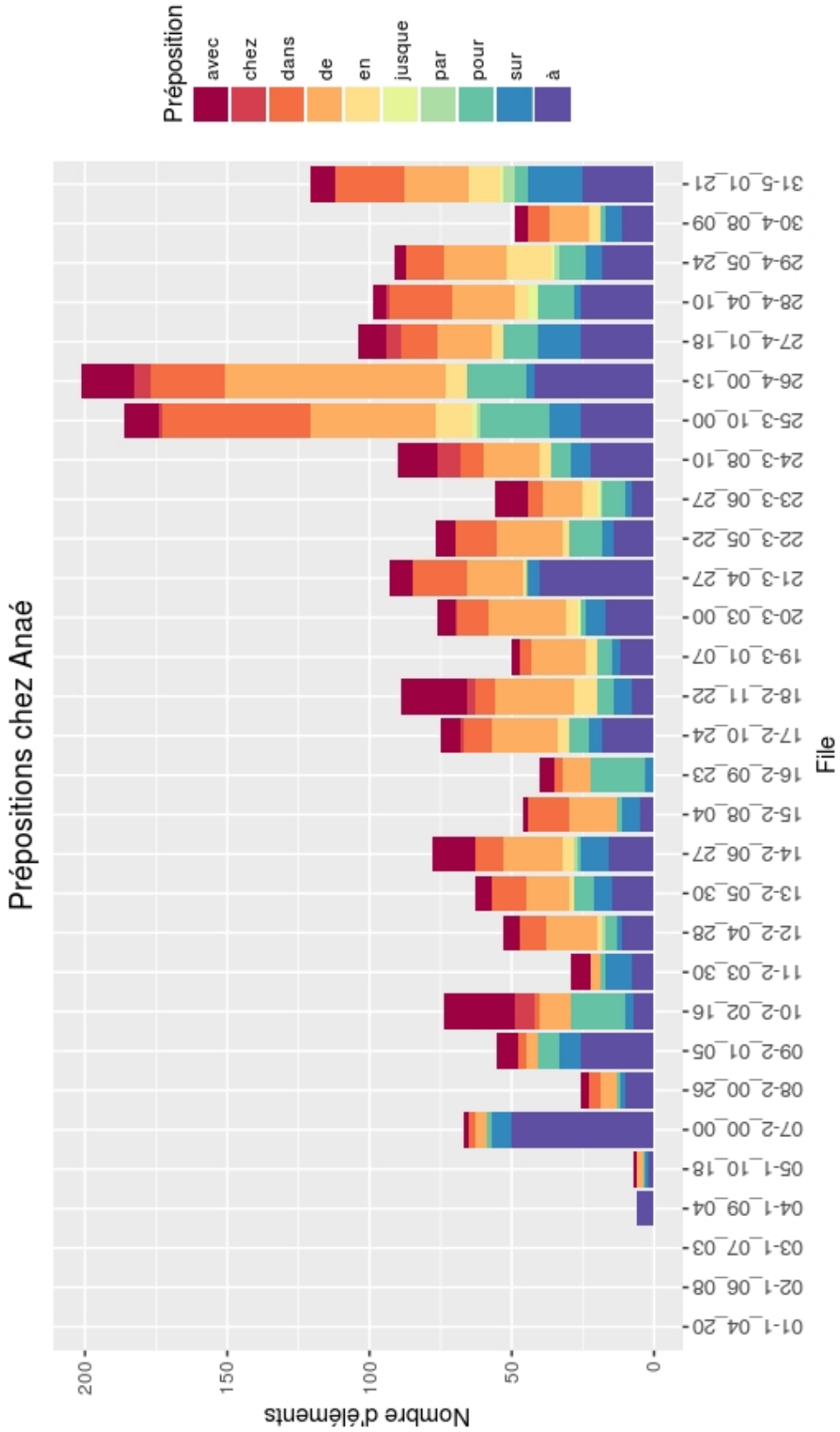
– Vous êtes avec qui dans votre chambre de centre de rétention ? (08/06/19)

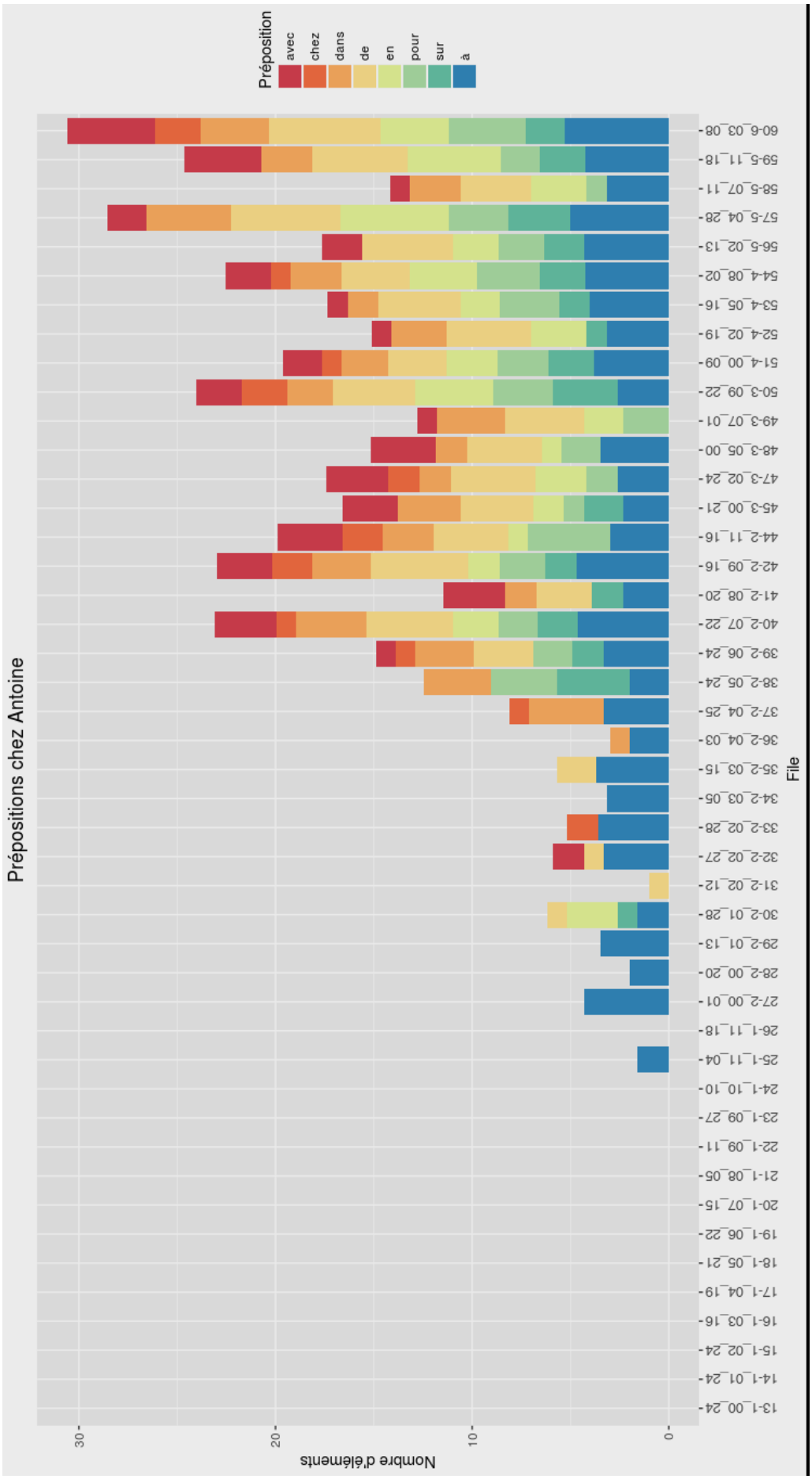
– Et donc le matin qui est-ce qui se réveillait en premier chez vous Régine ? (06/09/15)

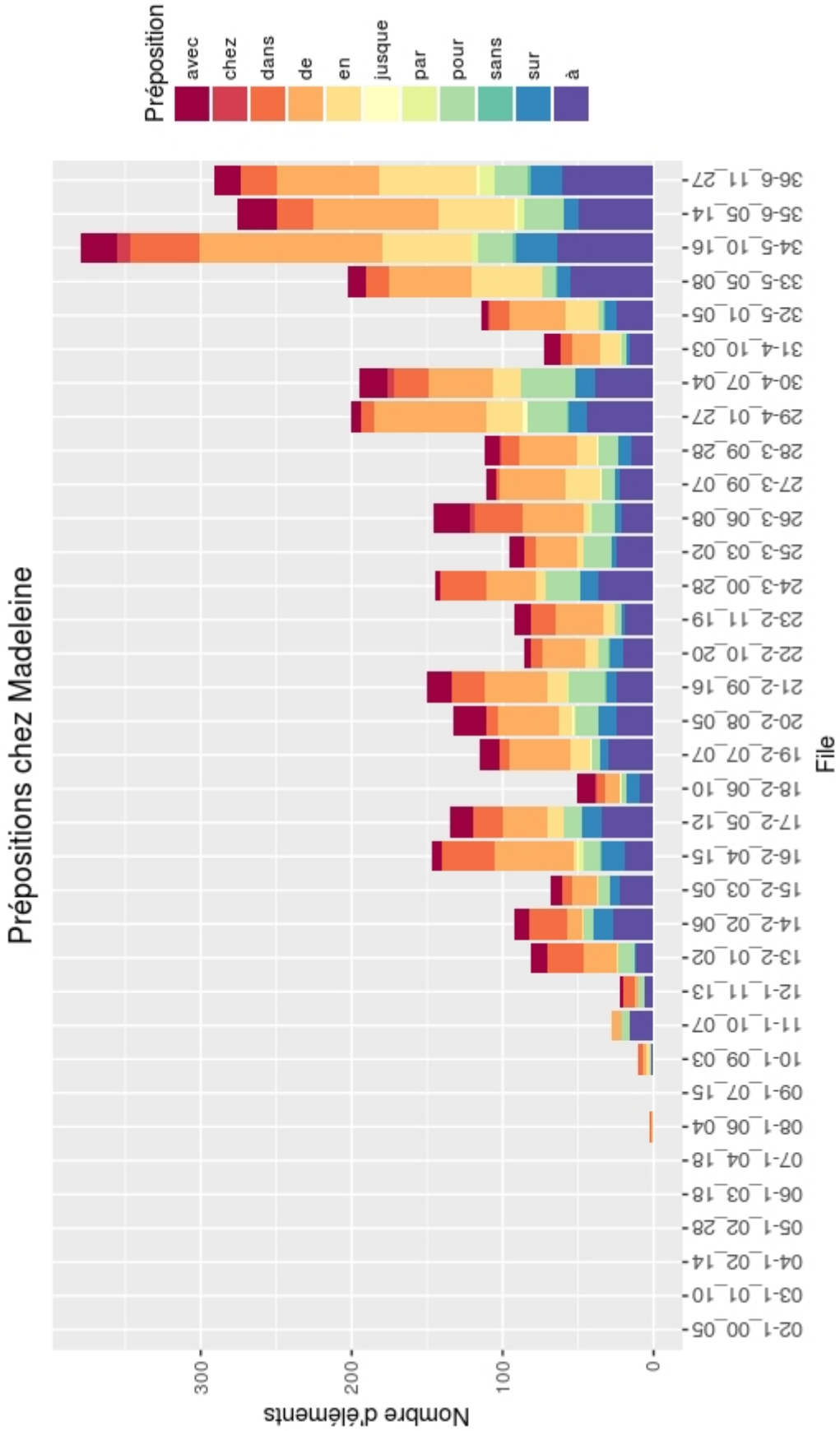
– C'est qui qui vous a retenu ? (07/01/16)

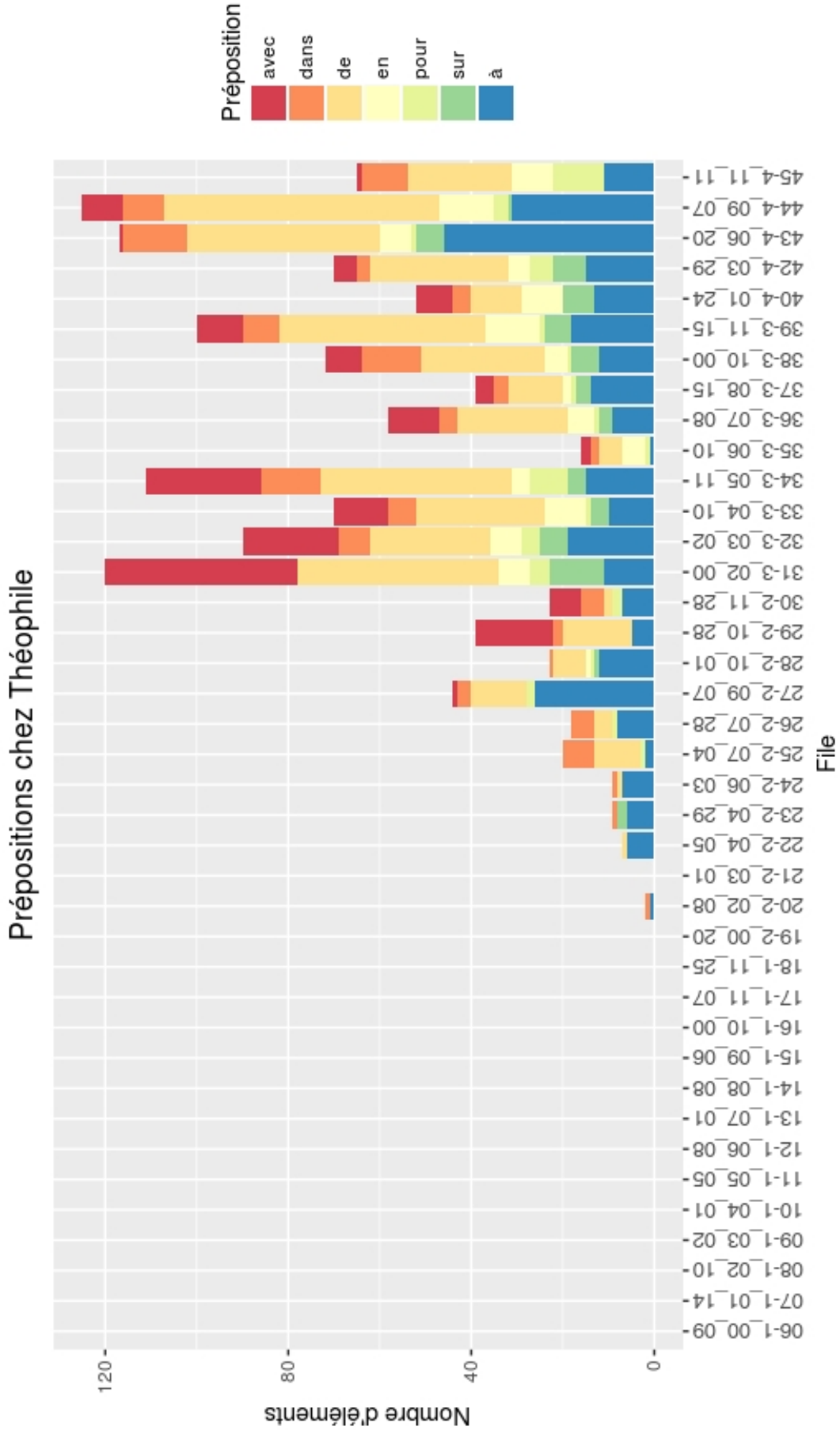
– C'est qui qui s'en occupe ? (08/10/15)

Annexe B : La préposition chez l'enfant (CHILDES)

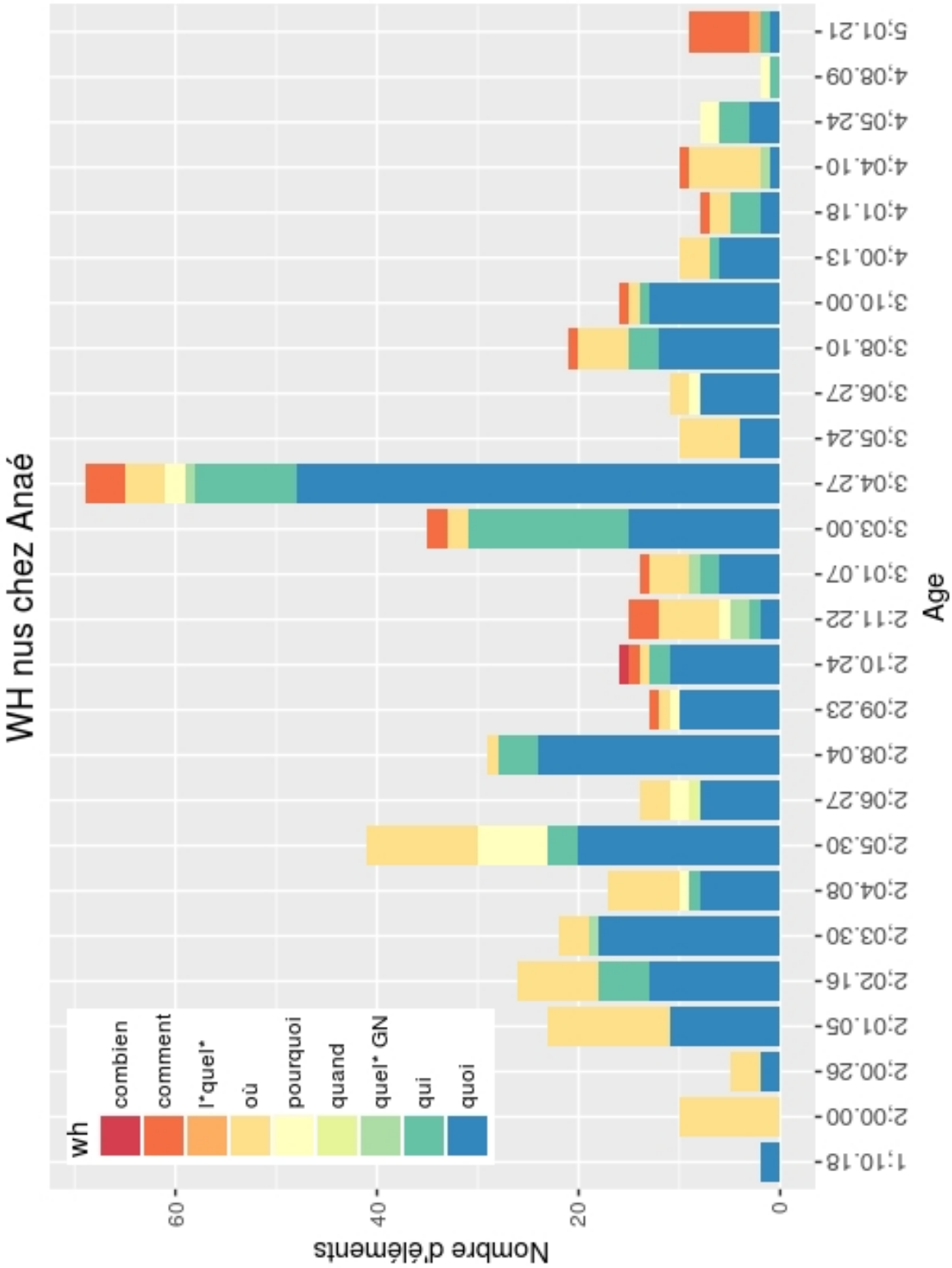


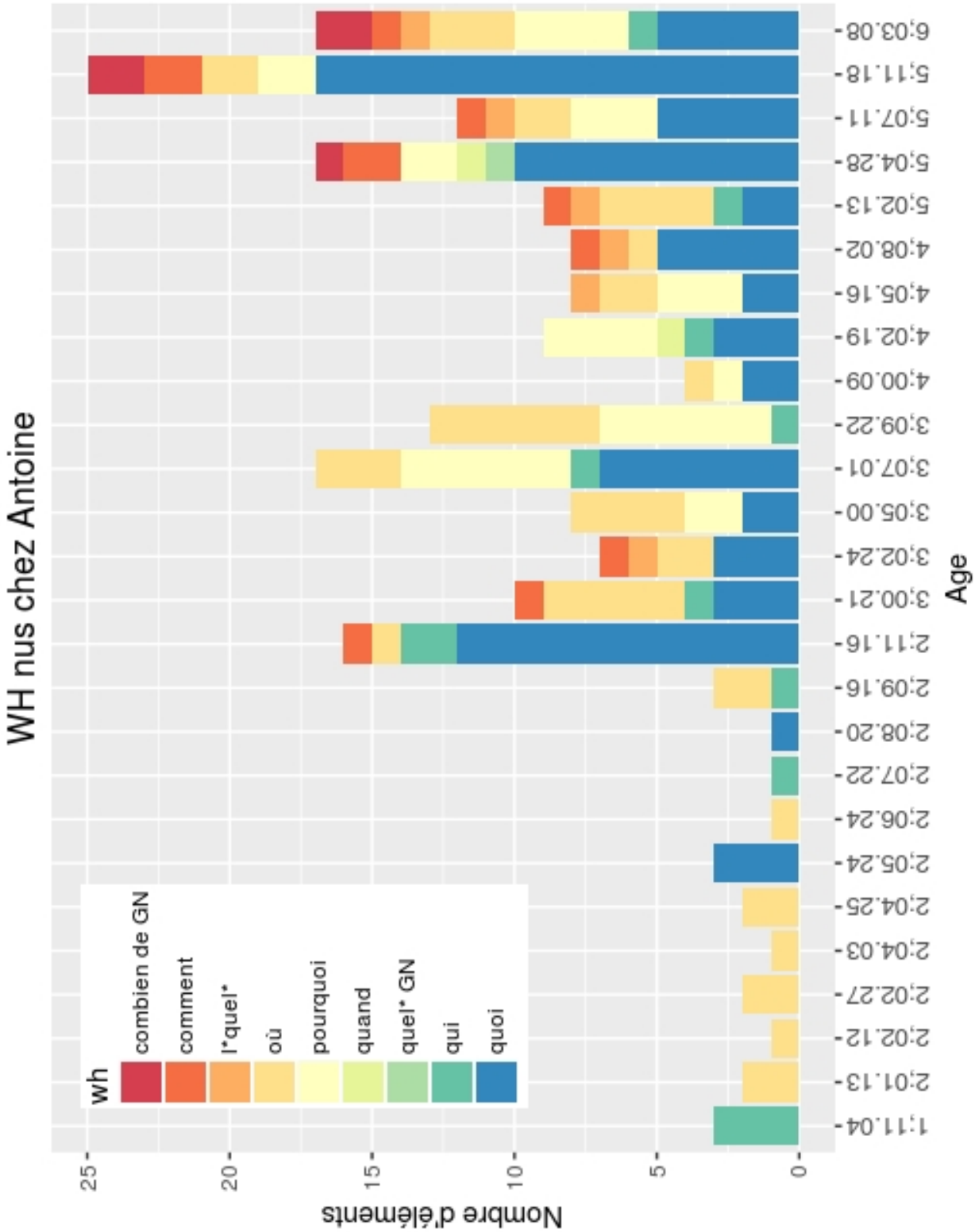

Prépositions chez Antoine
Préposition
avec
chez
dans
de
en
pour
sur
à
Nombre d'éléments
0
10
20
30
File
13-1_00_24-
14-1_01_24-
15-1_02_24-
16-1_03_16-
17-1_04_19-
18-1_05_21-
19-1_06_22-
20-1_07_15-
21-1_08_05-
22-1_09_11-
23-1_09_27-
24-1_10_10-
25-1_11_04-
26-1_11_18-
27-2_00_01-
28-2_00_20-
29-2_01_13-
30-2_01_28-
31-2_02_12-
32-2_02_27-
33-2_02_28-
34-2_03_05-
35-2_03_15-
36-2_04_03-
37-2_04_25-
38-2_05_24-
39-2_06_24-
40-2_07_22-
41-2_08_20-
42-2_09_16-
44-2_11_16-
45-3_00_21-
47-3_02_24-
48-3_05_00-
49-3_07_01-
50-3_09_22-
51-4_00_09-
52-4_02_19-
53-4_05_16-
54-4_08_02-
56-5_02_13-
57-5_04_28-
58-5_07_11-
59-5_11_18-
60-6_03_08-

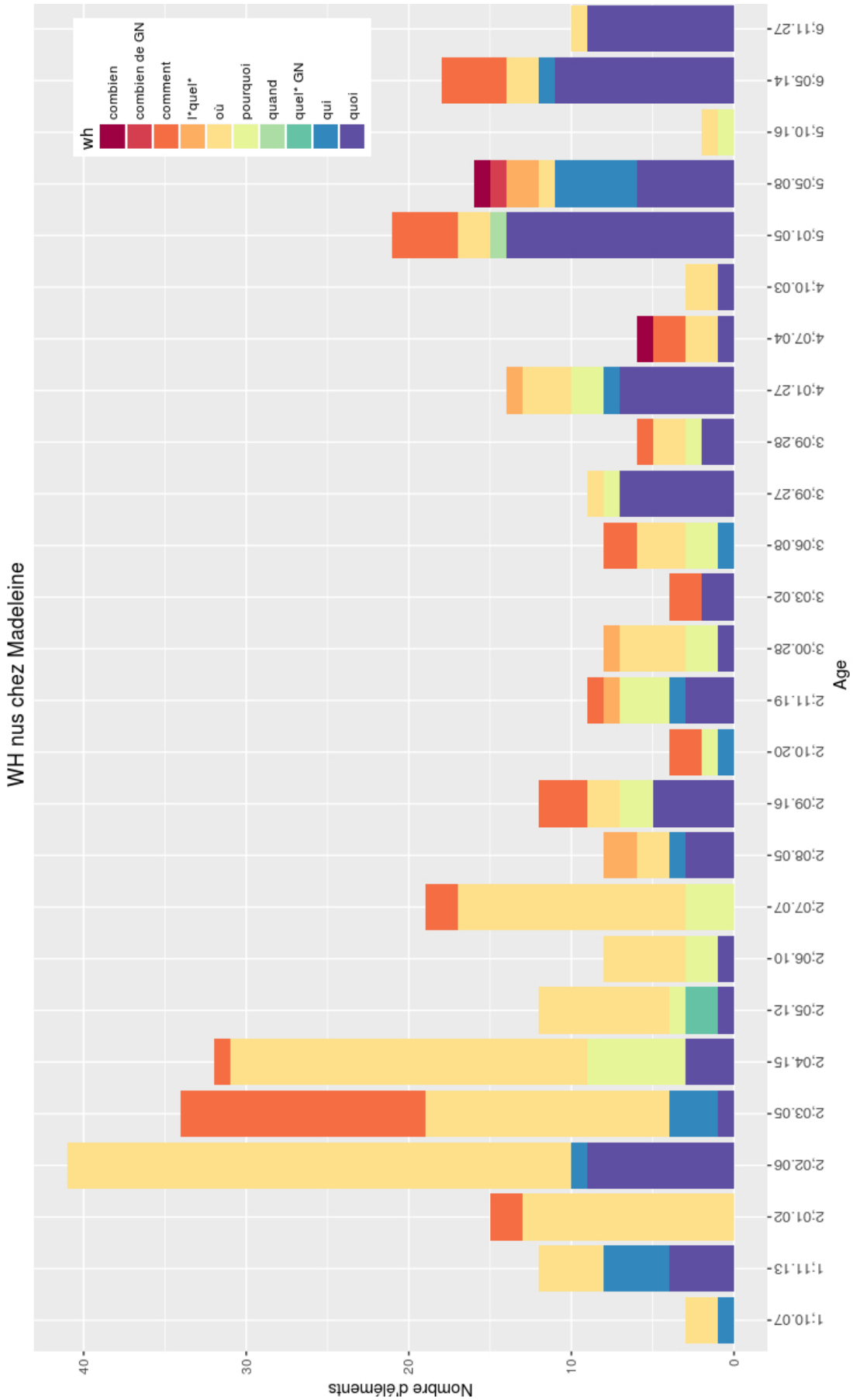

Prépositions chez Madeleine
Préposition
avec
chez
dans
de
en
jusque
par
pour
sans
sur
à
Nombre d'éléments
0
100
200
300
File
02-1_00_05
03-1_01_10
04-1_02_14
05-1_02_28
06-1_03_18
07-1_04_18
08-1_06_04
09-1_07_15
10-1_09_03
11-1_10_07
12-1_11_13
13-2_01_02
14-2_02_06
15-2_03_05
16-2_04_15
17-2_05_12
18-2_06_10
19-2_07_07
20-2_08_05
21-2_09_16
22-2_10_20
23-2_11_19
24-3_00_28
25-3_03_02
26-3_06_08
27-3_09_07
28-3_09_28
29-4_01_27
30-4_07_04
31-4_10_03
32-5_01_05
33-5_05_08
34-5_10_16
35-6_05_14
36-6_11_27

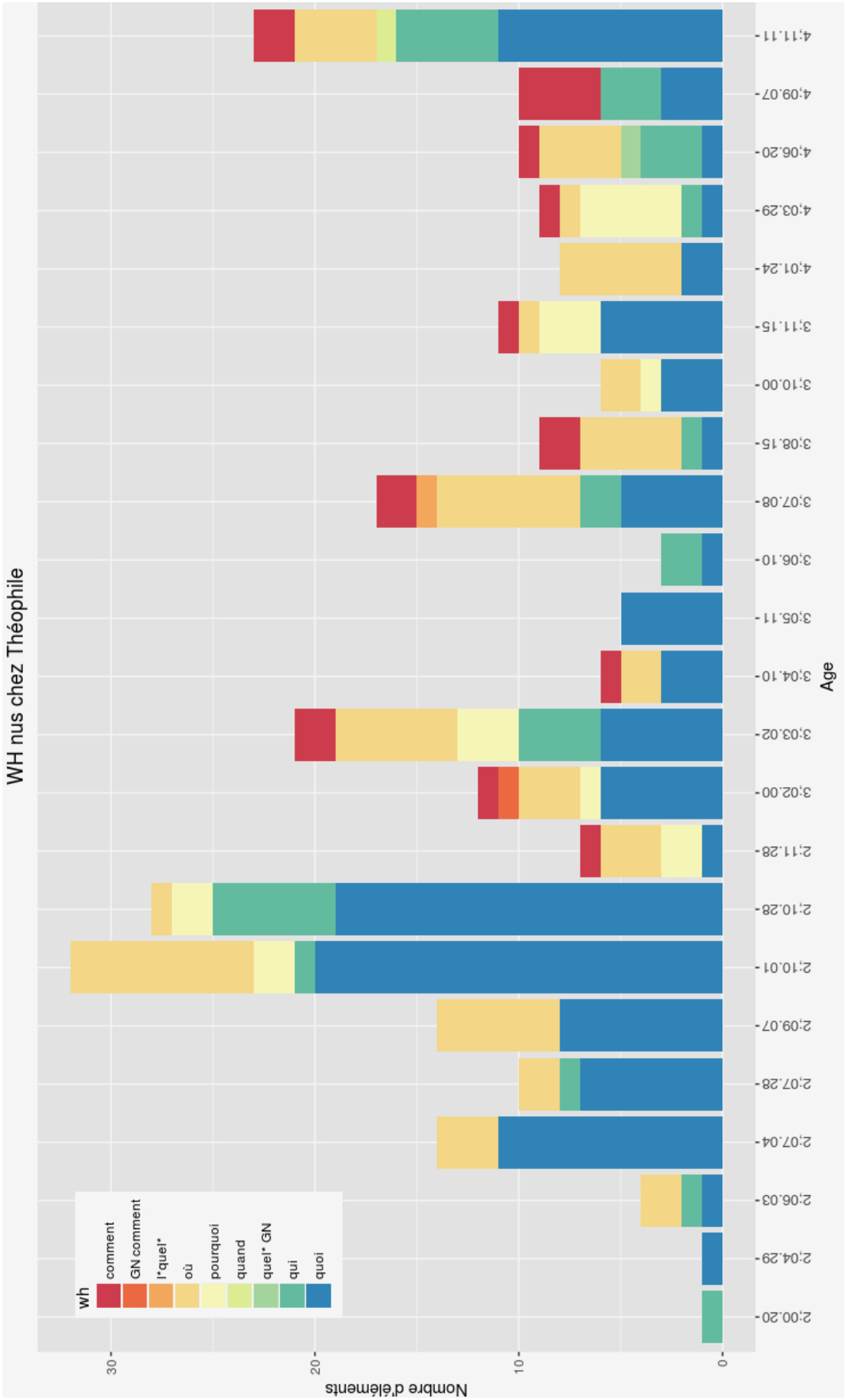

Prépositions chez Théophile
Préposition
avec
dans
de
en
pour
sur
à
Nombre d'éléments
0
40
80
120
File
06-1_00_09
07-1_01_14
08-1_02_10
09-1_03_02
10-1_04_01
11-1_05_05
12-1_06_08
13-1_07_01
14-1_08_08
15-1_09_06
16-1_10_00
17-1_11_07
18-1_11_25
19-2_00_20
20-2_02_08
21-2_03_01
22-2_04_05
23-2_04_29
24-2_06_03
25-2_07_04
26-2_07_28
27-2_09_07
28-2_10_01
29-2_10_28
30-2_11_28
31-3_02_00
32-3_03_02
33-3_04_10
34-3_05_11
35-3_06_10
36-3_07_08
37-3_08_15
38-3_10_00
39-3_11_15
40-4_01_24
42-4_03_29
43-4_06_20
44-4_09_07
45-4_11_11

Annexe C : Les syntagmes Wh- nus chez l'enfant par type (CHILDES)

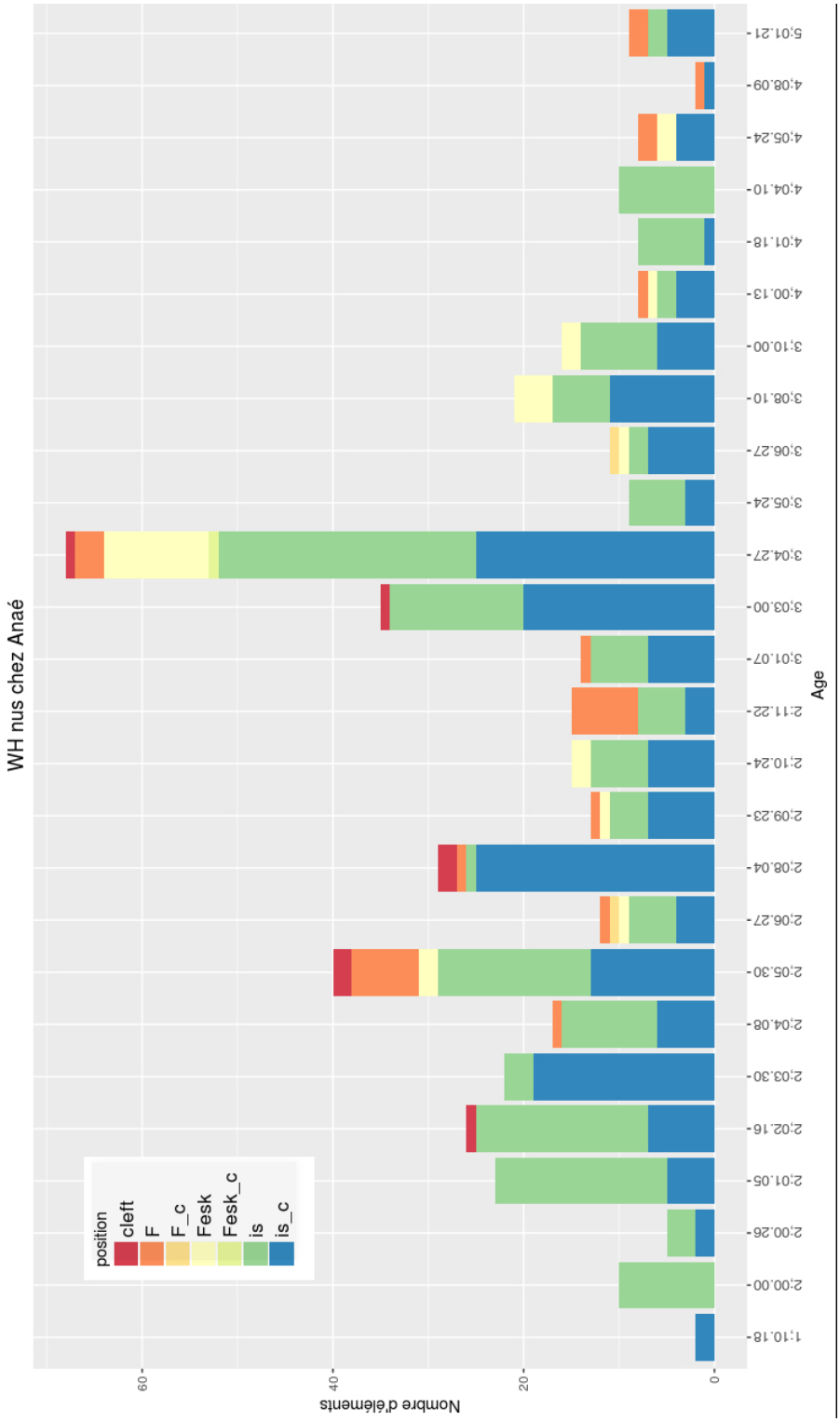



WH nus chez Antoine
wh
combien de GN
comment
l*quel*
où
pourquoi
quand
quel* GN
qui
quoi
Nombre d'éléments
25
20
15
10
5
0
1;11.04
2;01.13
2;02.12
2;02.27
2;04.03
2;04.25
2;05.24
2;06.24
2;07.22
2;08.20
2;09.16
2;11.16
3;00.21
3;02.24
3;05.00
3;07.01
3;09.22
4;00.09
4;02.19
4;05.16
4;08.02
5;02.13
5;04.28
5;07.11
5;11.18
6;03.08
Age

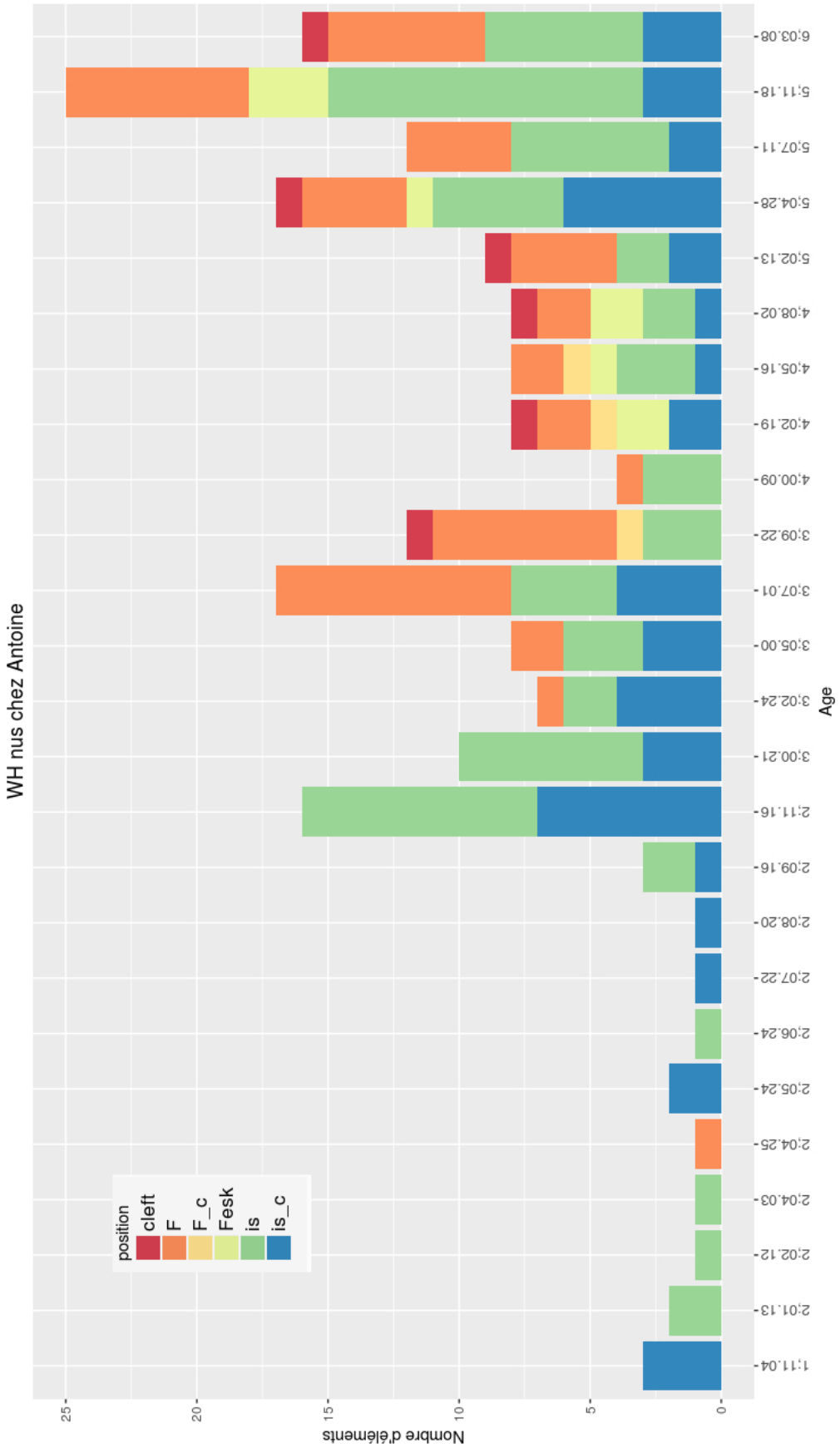

WH nus chez Madeleine
Nombre d'éléments
0
10
20
30
40
Age
1;10.07
1;11.13
2;01.02
2;02.06
2;03.05
2;04.15
2;05.12
2;06.10
2;07.07
2;08.05
2;09.16
2;10.20
2;11.19
3;00.28
3;03.02
3;06.08
3;09.27
3;09.28
4;01.27
4;07.04
4;10.03
5;01.05
5;05.08
5;10.16
6;05.14
6;11.27
wh
combien
combien de GN
comment
l*quel*
où
pourquoi
quand
quel* GN
qui
quoi


WH nus chez Théophile
wh
comment
GN comment
l*quel*
où
pourquoi
quand
quel* GN
qui
quoi
Nombre d'éléments
0
10
20
30
Age
2;00.20
2;04.29
2;06.03
2;07.04
2;07.28
2;09.07
2;10.01
2;10.28
2;11.28
3;02.00
3;03.02
3;04.10
3;05.11
3;06.10
3;07.08
3;08.15
3;10.00
3;11.15
4;01.24
4;03.29
4;06.20
4;09.07
4;11.11

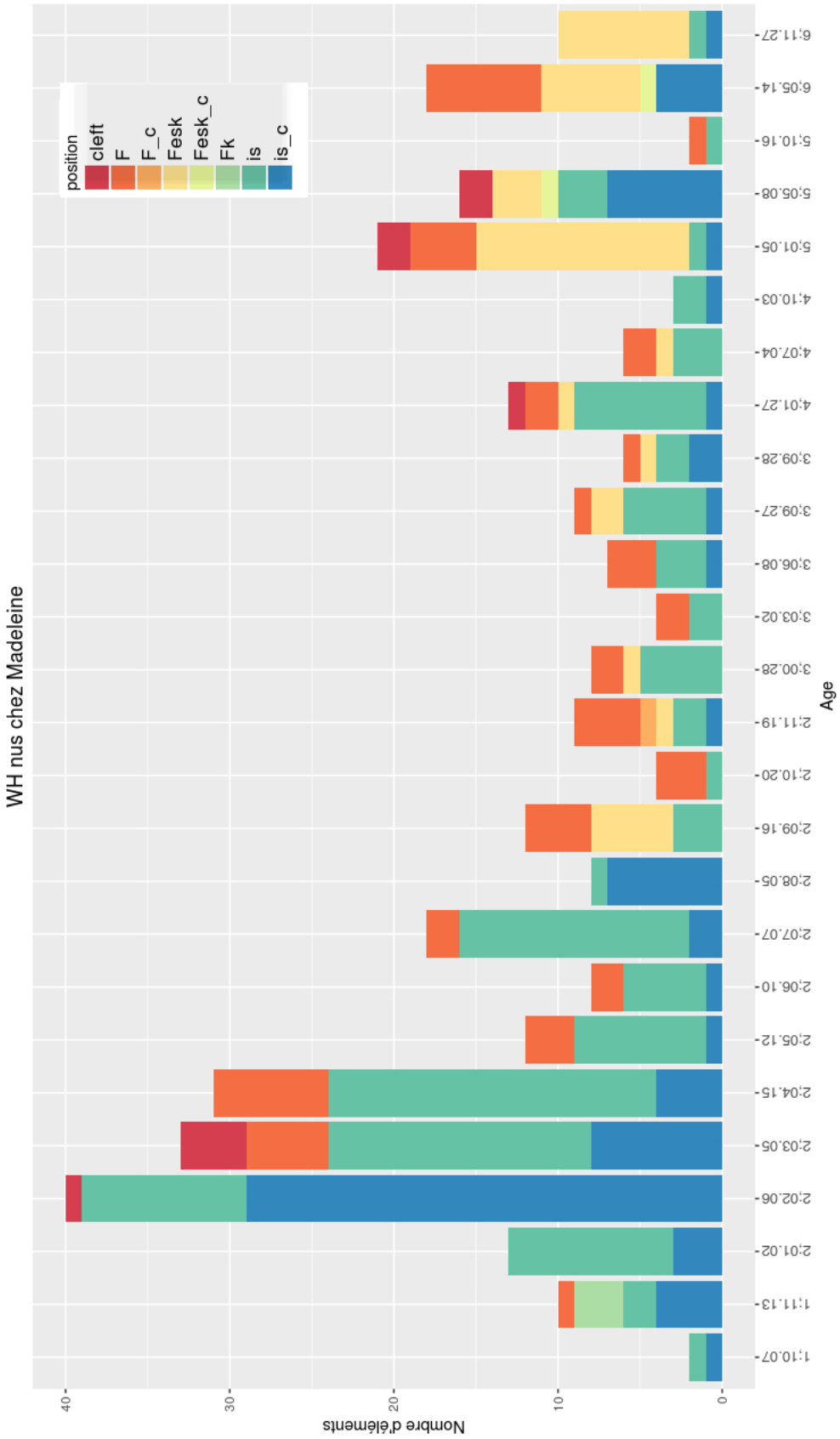
Annexe D : Position des syntagmes Wh- nus chez l'enfant (CHILDES)



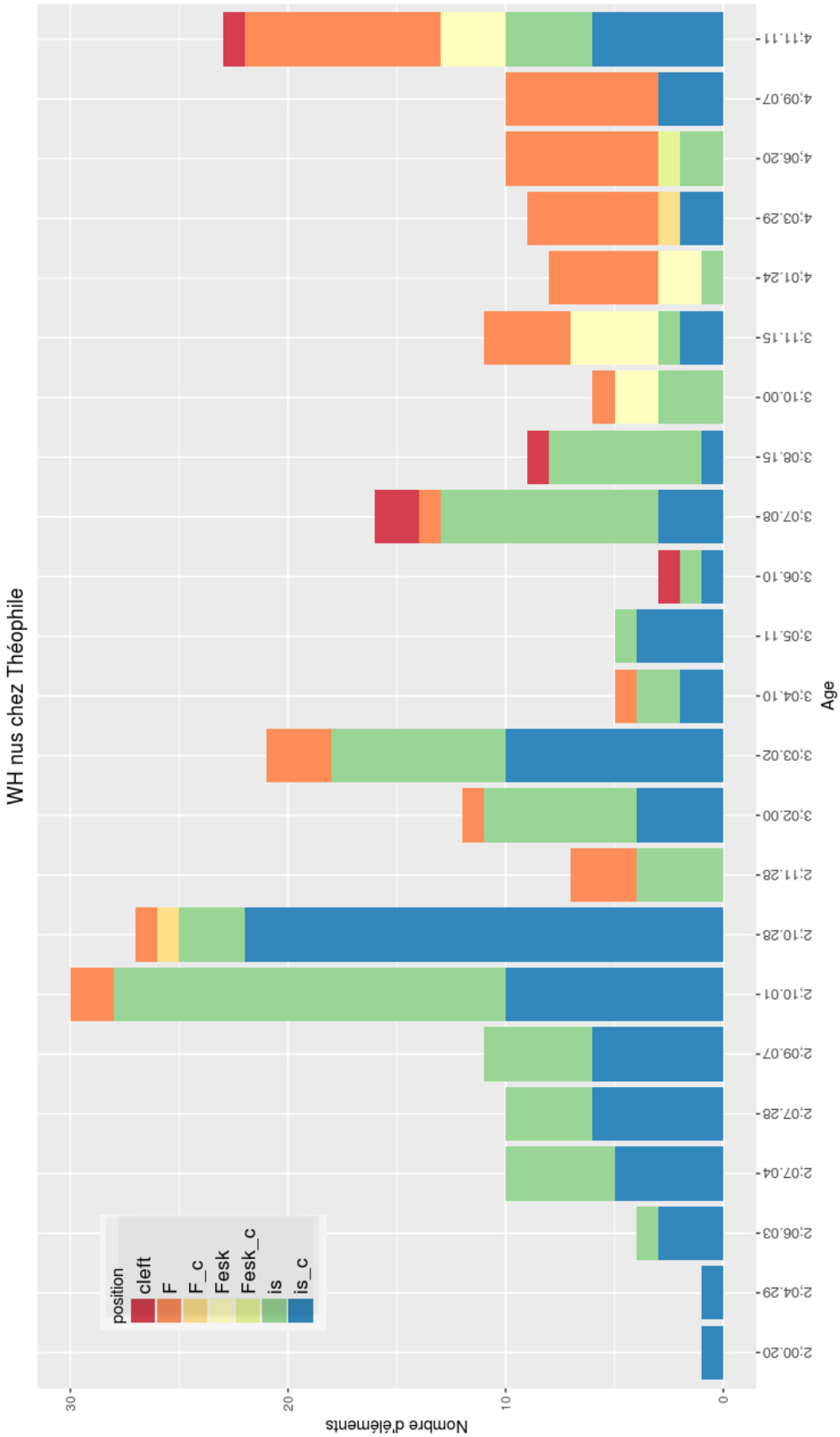
Légende : cleft=clivée (« C'est qui qui fait ça ? », F=antéposition simple (« Où tu es Anaé ? »), F_c=antéposition en c'est... (« Qui c'est lui ? »), Fesk=antéposition+*esk* (« Qu'est-ce que tu dis ? »), Fesk_c=antéposition en c'est...+*esk* (« Qu'est-ce que c'est ça ? »), is=*in situ* (« Il mange quoi ? »), is_c=*in situ* prédicatif en c'est... (« C'est qui Belle ? »)



Légende : cleft=clivée (« C'est qui qui fait ça ? », F=antéposition simple (« Où tu es Anaé ? »), F_c=antéposition en c'est... (« Qui c'est lui ? »), Fesk=antéposition+*esk* (« Qu'est-ce que tu dis ? »), is=*in situ* (« Il mange quoi ? »), is_c=*in situ* prédicatif en c'est... (« C'est qui Belle ? »)

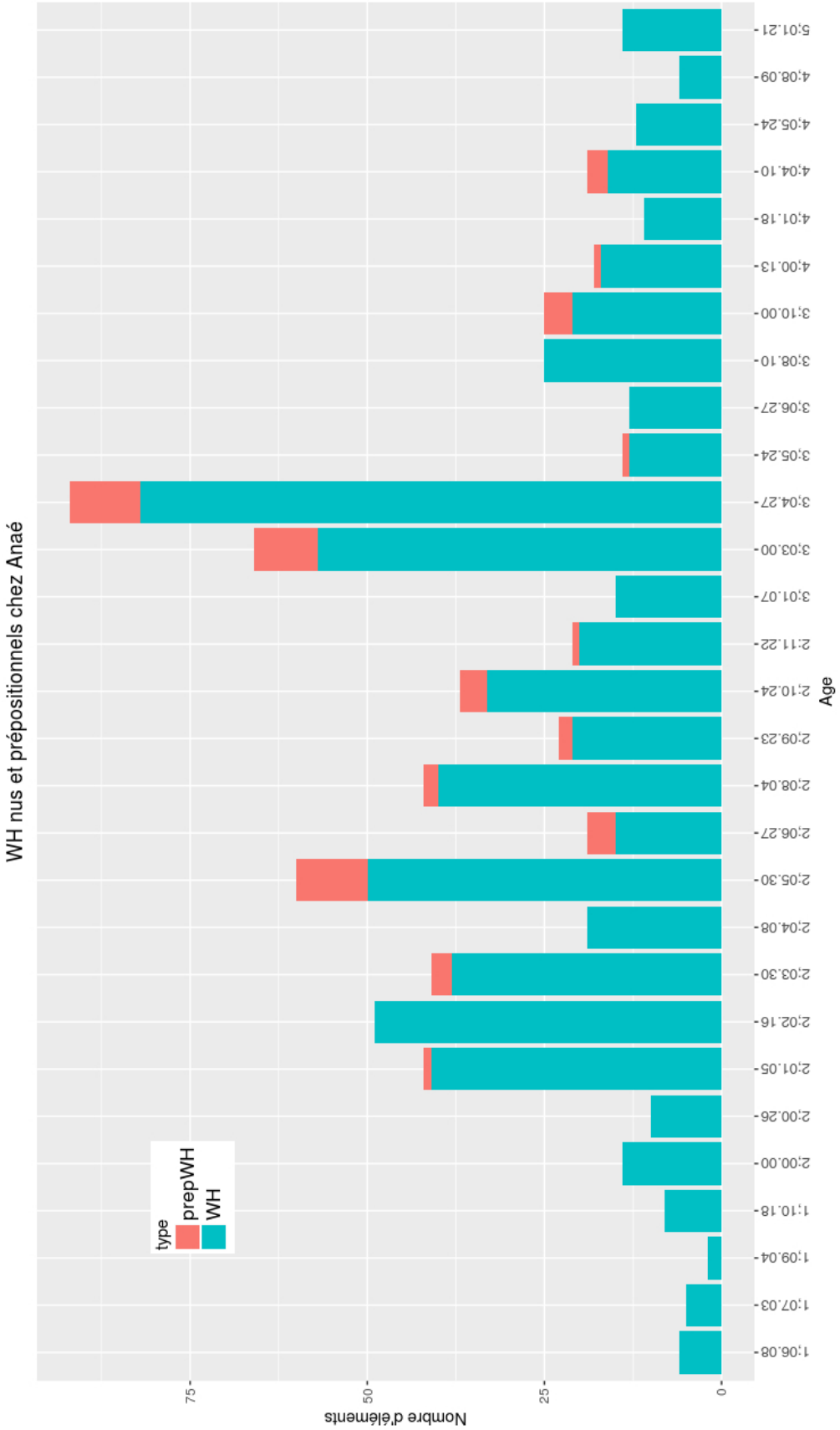


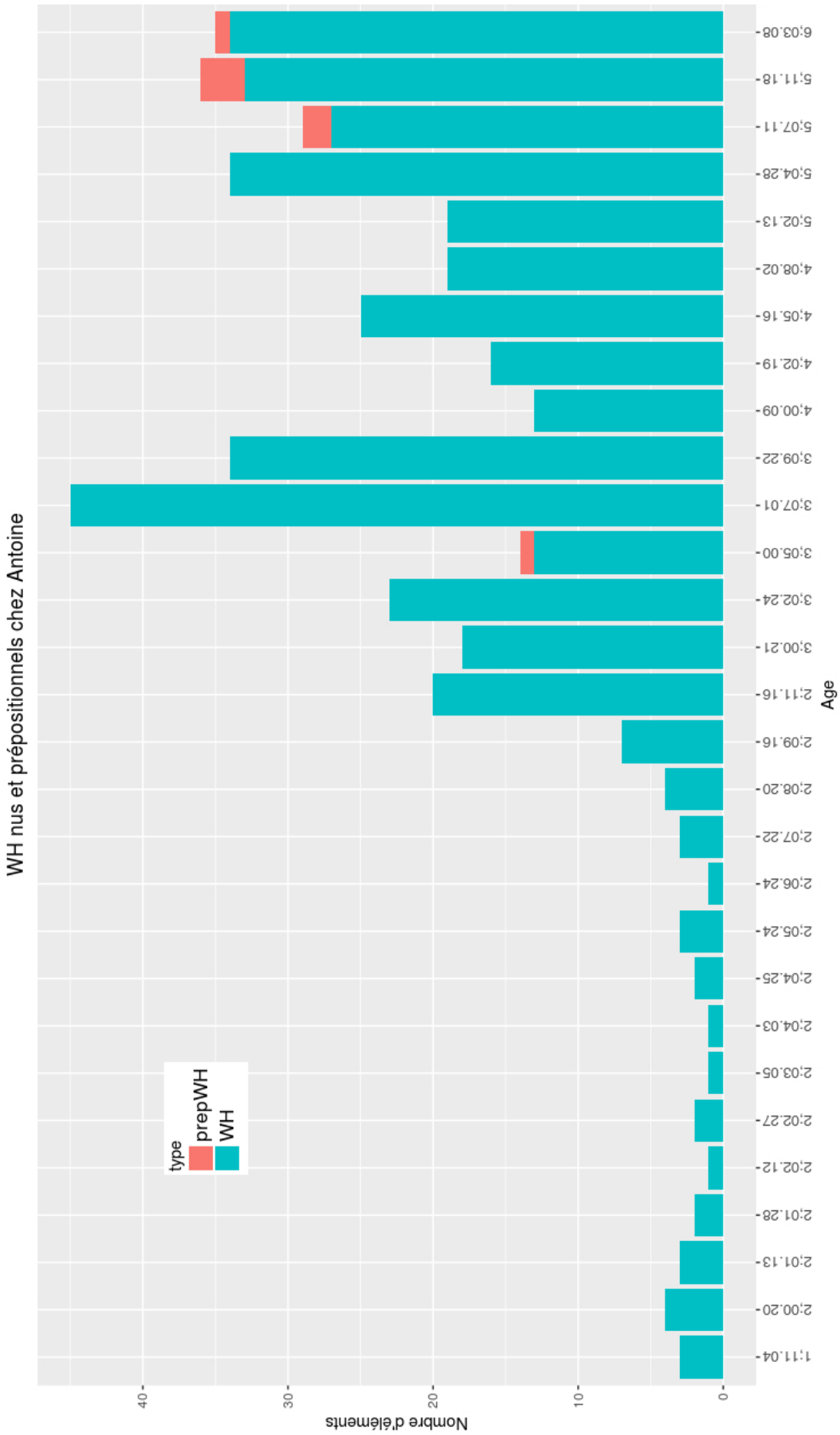
Légende : cleft=clivée (« C'est qui qui fait ça ? », F=antéposition simple (« Où tu es Anaé ? »), F_c=antéposition en c'est... (« Qui c'est lui ? »), Fesk=antéposition+*esk* (« Qu'est-ce que tu dis ? »), Fesk_c=antéposition en c'est...+*esk* (« Qu'est-ce que c'est ça ? »), Fk=antéposition avec opérateur que supplémentaire (« Où qu'il est le livre »), is=*in situ* (« Il mange quoi ? »), is_c=*in situ* prédicatif en c'est... (« C'est qui Belle ? »)

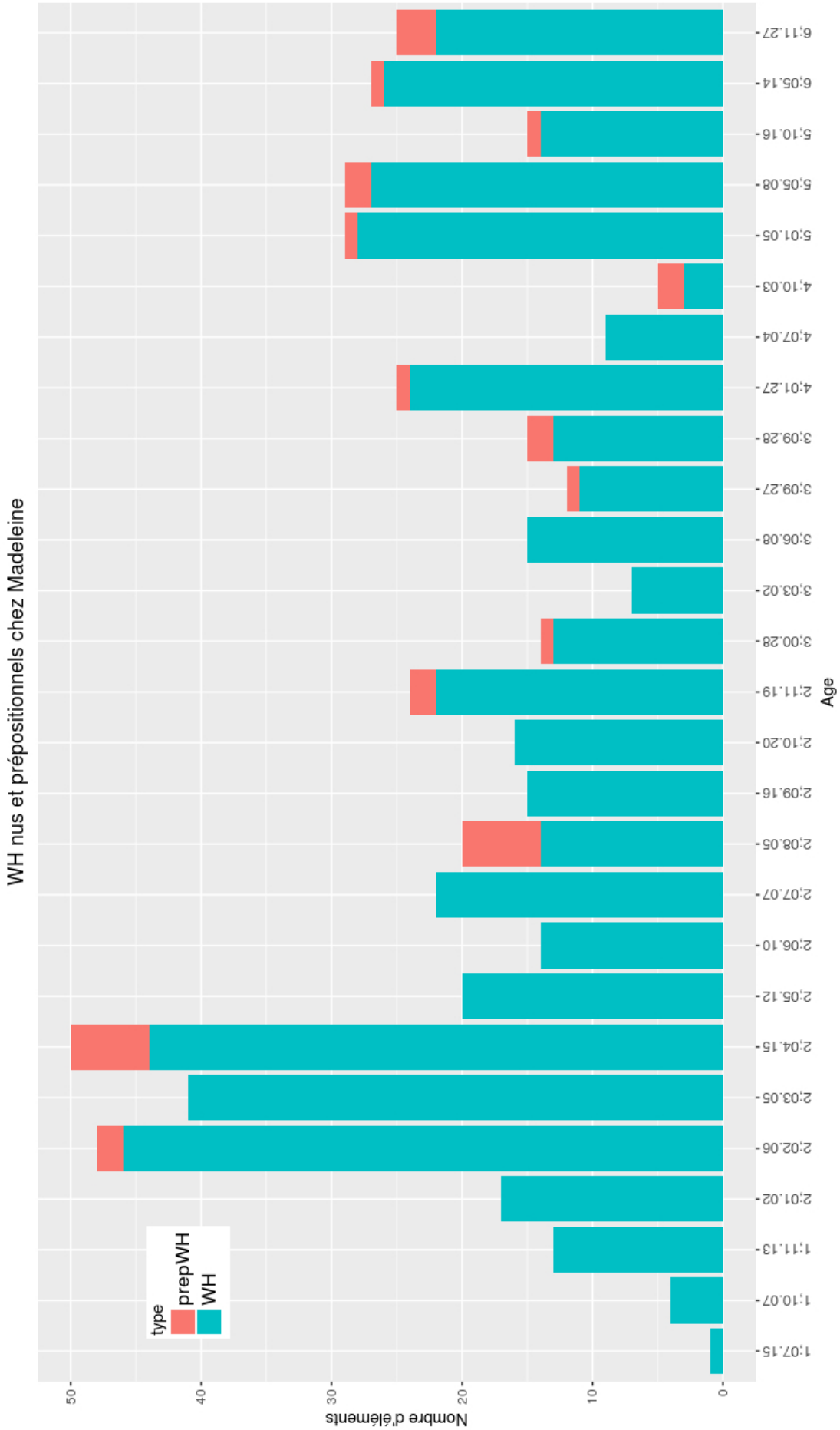


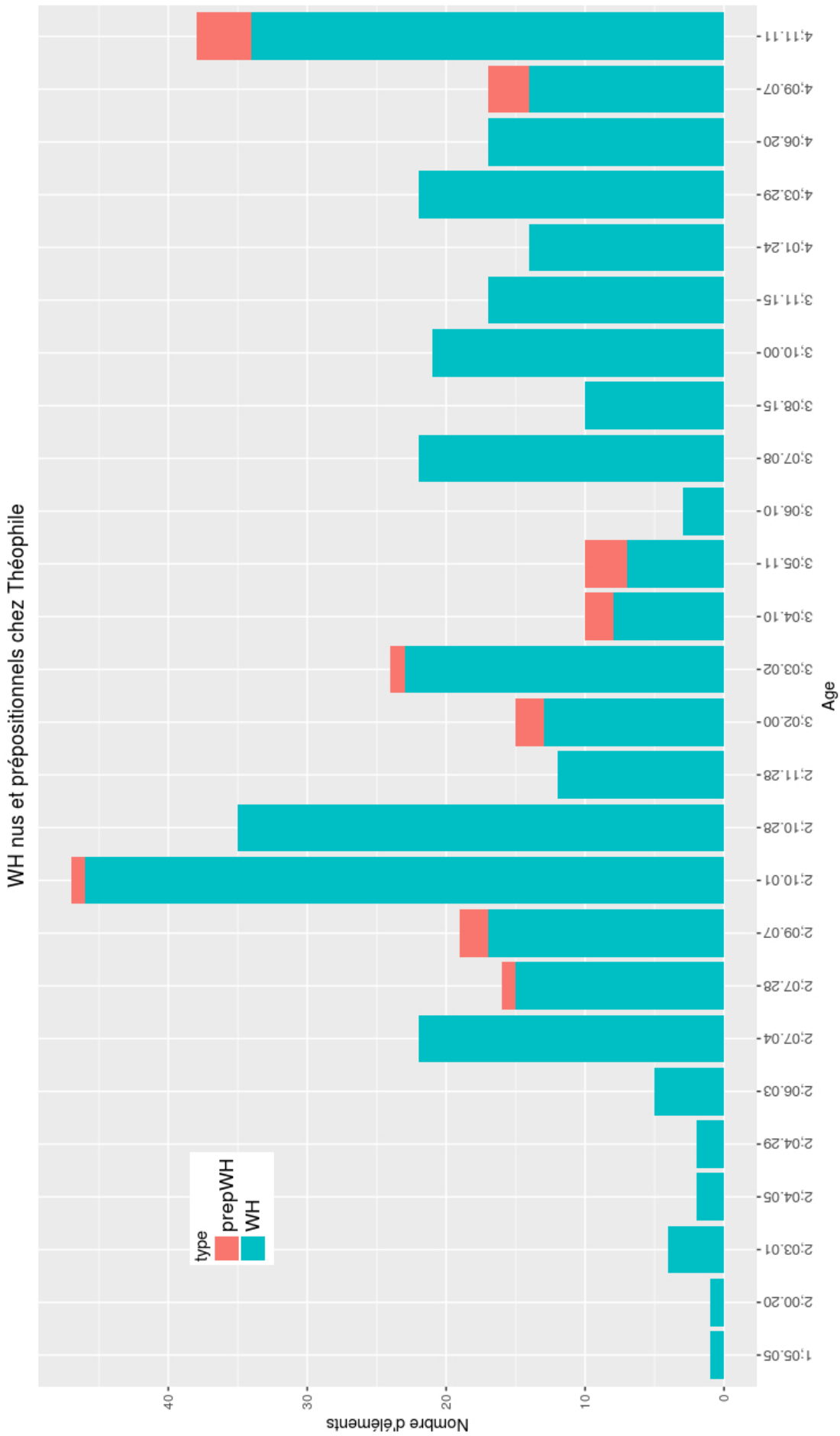
Légende : cleft=clivée (« C'est qui qui fait ça ? », F=antéposition simple (« Où tu es Anaé ? »), F_c=antéposition en c'est... (« Qui c'est lui ? »), Fesk=antéposition+*esk* (« Qu'est-ce que tu dis ? »), Fesk_c=antéposition en c'est...+*esk* (« Qu'est-ce que c'est ça ? »), is=*in situ* (« Il mange quoi ? »), is_c=*in situ* prédicatif en c'est... (« C'est qui Belle ? »)

Annexe E : Les syntagmes Wh- prépositionnels chez l'enfant (CHILDES)




WH nus et prépositionnels chez Antoine
type
prepWH
WH
Nombre d'éléments
0
10
20
30
40
Age
1;11.04
2;00.20
2;01.13
2;01.28
2;02.12
2;02.27
2;03.05
2;04.03
2;04.25
2;05.24
2;06.24
2;07.22
2;08.20
2;09.16
2;11.16
3;00.21
3;02.24
3;05.00
3;07.01
3;09.22
4;00.09
4;02.19
4;05.16
4;08.02
5;02.13
5;04.28
5;07.11
5;11.18
6;03.08


WH nus et prépositionnels chez Madeleine
type
prepWH
WH
Nombre d'éléments
0
10
20
30
40
50
Age
1;07.15
1;10.07
1;11.13
2;01.02
2;02.06
2;03.05
2;04.15
2;05.12
2;06.10
2;07.07
2;08.05
2;09.16
2;10.20
2;11.19
3;00.28
3;03.02
3;06.08
3;09.27
3;09.28
4;01.27
4;07.04
4;10.03
5;01.05
5;05.08
5;10.16
6;05.14
6;11.27


WH nus et prépositionnels chez Théophile
type
prepWH
WH
Nombre d'éléments
0
10
20
30
40
Age
1;05.05
2;00.20
2;03.01
2;04.05
2;04.29
2;06.03
2;07.04
2;07.28
2;09.07
2;10.01
2;10.28
2;11.28
3;02.00
3;03.02
3;04.10
3;05.11
3;06.10
3;07.08
3;08.15
3;10.00
3;11.15
4;01.24
4;03.29
4;06.20
4;09.07
4;11.11