

MARQUAGE CASUEL ET ACQUISITION DE VERBES LOCATIFS EN LANGUE PREMIÈRE*

*Egor Tsedryk et Alexandra Tsedryk
Université Saint Mary's et Université Dalhousie*

1. Introduction

L'acquisition de la structure argumentale de différents verbes en langue première est problématique à deux égards. D'une part, les enfants doivent développer un système de règles afin d'éviter des structures agrammaticales en syntaxe. D'autre part, les enfants reçoivent très peu d'instruction explicite sur la grammaire. Les adultes peuvent les corriger de temps à autre, mais ces corrections sont minimales comparativement au flot d'énoncés qu'ils entendent chaque jour. Autrement dit, les enfants doivent ajuster leur système de règles en l'absence de toute évidence négative sur la grammaticalité de leur langage (Baker 1979, Bowerman 1988, Pinker 1989). La question est de savoir comment parviennent-ils à établir des relations entre la sémantique des verbes et la structure en syntaxe. Quels mécanismes peuvent faciliter cette tâche et à quel coût? Cette question est surtout pertinente dans le cas des alternances argumentales lorsqu'un verbe peut être associé avec plus d'une structure en syntaxe (Bowerman et Croft 2007).

Nous mettons en exergue le rôle des mécanismes internes à la langue en étudiant les effets du cas morphologique sur l'acquisition des structures alternantes. Plus spécifiquement, nous nous concentrons sur l'alternance locative en comparant les résultats des recherches antérieures portant sur l'anglais avec les résultats de notre étude expérimentale portant sur le russe. Nous montrons que les erreurs syntaxiques, attestées en anglais, sont très rares en russe et attribuons cette différence au cas morphologique. Ce dernier bloque les erreurs en syntaxe, mais semble avoir l'effet sur l'acquisition de nouveaux verbes avant l'âge de sept ans. D'une manière générale, les enfants russophones font preuve d'un plus fort conservatisme lexical et, hypothétiquement, ont un parcours développemental différent de celui de leurs pairs anglophones.¹

Section 2 présente l'alternance locative et les travaux antérieurs portant sur les erreurs attestées avec les verbes locatifs en anglais. Section 3 présente les constructions homologues en russe en montrant que l'opposition en ordre des mots est accompagnée d'opposition casuelle entre l'accusatif et l'instrumental. Section 4 fait état de notre étude conduite auprès de 41 enfants russophones

* Cette recherche a été subventionnée par la Faculté des études supérieures et de la recherche de l'Université Saint Mary's.

¹ Les effets du cas morphologique sur l'acquisition ont été soulignés encore par Slobin (1982) et les travaux ultérieurs dans le cadre du modèle de compétition en psycholinguistique (Bates et MacWhinney 1989). Selon l'hypothèse de Slobin, le cas morphologique accélère l'acquisition de différentes constructions comme étant un marqueur local des relations syntaxiques (« local cues hypothesis »). Cette hypothèse se base essentiellement sur les études expérimentales testant l'aptitude des enfants de reconnaître l'agent et le patient au sein des constructions transitives.

entre trois et six ans. D'une part, nous avons examiné la connaissance du cas instrumental. D'autre part, nous avons vérifié si les enfants commettent les mêmes erreurs qu'on observe en anglais.

2. Verbes locatifs et erreurs de surgénéralisation

Le but de cette section est de présenter le phénomène de surgénéralisation structurale dans le cas des verbes locatifs. Il s'agit d'un emploi excessif d'une structure spécifique, ce qui amène aux constructions agrammaticales en syntaxe. Avant d'illustrer ce phénomène et de faire un survol des études antérieures, il convient de parcourir les verbes locatifs en anglais.

Les verbes dont il est question dans cet article désignent une relation entre deux objets : un contenant, objet immobile (Lieu), et un contenu, objet mobile (Thème). Les verbes comme *load* 'charger', *spray* 'asperger', *smear* 'enduire', *drain* 'égoutter', *empty* 'vider' permettent deux structures. Par exemple, en (1a) Thème (souligné) précède Lieu (*the truck*), alors qu'en (1b) l'ordre des mots est inverse. Le verbe (en gras) est alors un verbe alternant.

- (1) a. Bob **loaded** tiles onto the truck. Thème-Lieu
'Bob a chargé des tuiles sur le camion.'
- b. Bob **loaded** the truck with tiles. Lieu-Thème
'Bob a chargé le camion de tuiles.'

Notons que les deux structures, Thème-Lieu (1a) et Lieu-Thème (1b), ne sont pas synonymes. En (1b) il y a un effet de totalité (« holistic effect ») absent en (1a) : le camion est totalement chargé de tuiles.

Parmi les verbes locatifs, il y a aussi ceux qui ne permettent qu'une seule structure en fonction de leur sémantique lexicale. D'une part, les verbes de manière de déplacement, comme *pour* 'verser', *spill* 'renverser', *slop* 'renverser (liquide)' et *dribble* 'faire couler', ne sont compatibles qu'avec la structure Thème-Lieu :

- (2) a. Bob **poured** milk into the cup. Thème-Lieu
'Bob a versé du lait dans la tasse.'
- b. *Bob **poured** the cup with milk.

D'autre part, les verbes de changement d'état, comme *fill* 'remplir', *cover* 'couvrir', *saturate* 'saturer' et *decorate* 'décorer', s'associent exclusivement avec la structure Lieu-Thème :

- (3) a. *Bob **filled** milk into a cup.
- b. Bob **filled** the cup with milk. Lieu-Thème
'Bob a rempli la tasse de lait.'

Selon Gropen et al. (1991:118), les verbes non-alternants en anglais constituent environ trois quarts de tous les verbes locatifs. Dans cette catégorie, les verbes du type (3) sont presque quatre fois plus nombreux que ceux du type (2).

Du point de vue de l'acquisition, les verbes non-alternants constituent une source éventuelle d'erreurs en syntaxe. Comme il y a deux options structurales, Thème-Lieu ou Lieu-Thème, l'enfant pourrait potentiellement se tromper en associant une de ces structures avec un verbe comme *fill* 'remplir' ou *pour* 'verser'. C'est exactement ce type d'erreur que Bowerman (1982) a observé dans le langage spontané de ses deux filles entre trois et sept ans. En voici quelques échantillons. En (4) et (5) nous avons l'emploi erroné des structures Lieu-Thème et Thème-Lieu respectivement (exemples de Bowerman 1982:338 et Bowerman et Croft 2007:281).

- | | | | |
|-----|----|---|--------|
| (4) | a. | Mommy, I poured you [...] with <u>water</u> .
[Lit. : 'Maman, je t'ai versé d'eau.']
'Maman, j'ai versé de l'eau sur toi.' | E 2;11 |
| | b. | I spilled it of <u>orange juice</u> .
[Lit. : 'J'ai renversé cela de jus d'orange.']
'J'ai renversé du jus d'orange sur cela.' | E 4;11 |
| (5) | a. | I'm going to cover <u>a screen</u> over me.
[Lit. : 'Je vais couvrir une couverture sur moi.']
'Je vais me couvrir de couverture.' | E 4;5 |
| | b. | Can I fill <u>some salt</u> in the bear?
[Lit. : 'Puis-je remplir du sel dans l'ours?']
'Puis-je remplir l'ours (= salière) de sel?' | E 5;0 |
| | c. | I'm going to decorate <u>them</u> on the edge.
[Lit. : 'Je vais les décorer sur le bord.']
'Je vais en décorer le bord.' | E 7;11 |

Dans son étude longitudinale, Bowerman (1982) remarque que ces erreurs ne sont pas aléatoires. En fait, il y a trois observations qui motivent la recherche subséquente.

Premièrement, les enfants emploient les verbes correctement jusqu'à l'âge de 2;6 (deux ans et six mois). Autrement dit, leur compétence lexicale pourrait ne pas s'élever au-delà de quelques verbes locatifs, mais les enfants n'ont pas de difficulté apparente à les employer correctement en syntaxe. Cela suggère qu'ils retiennent chaque verbe avec sa structure argumentale correspondante et restent assez conservateurs dans l'usage du lexique aux étapes préliminaires du développement langagier.

Cependant, ce conservatisme ne dure pas longtemps. La deuxième observation importante concerne notamment l'apparition des erreurs du type (4) et (5) vers l'âge de 3;0. D'une manière intéressante, elles persistent jusqu'à l'âge de 7;0 qui marque le retour à la normale. Vers cet âge, les enfants acquièrent différentes idiosyncrasies lexicales et enrichissent l'éventail de leurs compétences lexicales en s'approchant de celles des adultes. Ainsi, le parcours déve-

loppement des enfants anglophones entre 3;0 et 7;0 ressemble à une courbe en forme de U.

Enfin, la troisième observation concerne l'asymétrie entre les deux types d'erreurs, celles en (4) et celles en (5). Plus précisément, Bowerman note que les erreurs du type (5) (**remplir le lait dans une tasse*) sont plus fréquentes, ce qui l'amène à conclure que les enfants ont tendance à surgénéraliser la structure Thème-Lieu.

Cette dernière observation a été confirmée par l'étude expérimentale de Gropen et al. (1991) conduite auprès de 64 enfants anglophones âgés de 2;6 à 5;11. Cette étude avait pour objectif d'établir une corrélation entre les erreurs en syntaxe et l'interprétation des verbes locatifs comme *pour* 'verser', *fill* 'remplir', *dump* 'décharger', *empty* 'vider', *stuff* 'farcir' et *splash* 'éclabousser'. Pour tester la connaissance de la sémantique lexicale de ces verbes, les chercheurs ont utilisé une technique de choix forcé à deux alternatives. Parmi deux images présentées pour chaque verbe, l'enfant a dû choisir celle qui correspondait à l'action en question. Par exemple, en montrant deux images, on demandait : « Which of these is *pouring*? » (p. 126).² Après que l'enfant choisissait une image, on lui demandait de la décrire afin de vérifier sa compétence syntaxique. Ainsi, les enfants qui se trompaient d'image — par rapport aux choix des adultes — surgénéralisaient également la structure Thème-Lieu en syntaxe. Selon Gropen et al. (1991), cette erreur est conditionnée avant tout par une mésinterprétation des verbes de changement d'état comme *fill* 'remplir' : les enfants ont tendance à les interpréter comme des verbes de manière ('remplir-en-versant'). Les objets mobiles sont plus saillants du point de vue perceptuel, d'où leur préférence en position d'objet direct et l'usage exagéré de la structure Thème-Lieu en syntaxe.

Dans une étude plus récente, Kim, Landau et Phillips (1999) ont élicité la production de 14 verbes locatifs chez dix enfants anglophones (de 3;0 à 4;0) et dix enfants locuteurs de coréen (même âge). Une fois de plus, une légère préférence de la structure Thème-Lieu a été constatée dans les deux groupes linguistiques. Cependant, le coréen est une langue aux verbes sériels où tous les verbes locatifs, y compris ceux du type *fill* 'remplir', permettent la structure Thème-Lieu :

- (6) a. Yumi-ka mul-ul cep-ey **chaywu-ess-ta.**
 Yumi-NOM eau-ACC tasse-LOC remplir-PASSÉ-DÉCL
 '*Yumi a rempli l'eau dans la tasse.'
- b. Yumi-ka cep-ul mul-lo **chaywu-ess-ta.**
 Yumi-NOM tasse-ACC eau-de remplir-PASSÉ-DÉCL
 'Yumi a rempli la tasse d'eau.'
- (Kim, Landau et Phillips 1999:338, (5))

De plus, les phrases où la structure Lieu-Thème serait erronément associée avec un verbe du type *pour* 'verser' n'ont pas été attestées. La question de surgénéralisation ne se lève donc pas pour cette langue. Du côté de l'anglais, le taux

² Avant de montrer deux images à l'enfant, on nommait le verbe par un gérondif (*pouring, filling, dumping* etc.) en l'illustrant à l'aide des images supplémentaires.

d'erreur varie d'un verbe à l'autre. Il est de 20%, si on prend en compte les verbes comme *cover* 'couvrir' et *decorate* 'décorer', et s'élève jusqu'à 100%, si on considère uniquement le verbe *fill* 'remplir' (pp. 342-343). Kim, Landau et Phillips soulignent que les verbes qui exhibent un comportement variable à travers les langues sont surtout susceptibles aux erreurs de surgénéralison. Ainsi, le verbe *fill* 'remplir' est un verbe non-alternant avec Thème comme objet direct en anglais, Lieu comme objet direct en thaï, alors que c'est un verbe alternant en coréen et malais de Singapour (p. 347).

La contribution majeure de l'étude de Kim, Landau et Phillips (1999) est l'analyse des erreurs de surgénéralisation dans une perspective interlinguistique. Une comparaison de l'anglais avec le coréen montre que le paramètre qui entre en jeu est celui des verbes sériels. Ainsi le coréen, langue SOV qui permet des composés verbaux (7), a une valeur positive de ce paramètre.³

- (7) John-i ttangkhong-ul sa-mek-ess-ta.
 John-NOM arachides-ACC acheter-manger-PASSÉ-DÉCL
 'John a acheté des arachides et les a mangés.'
 (Kim, Landau et Phillips 1999:345, (11a))

Kim, Landau et Phillips (1999:344-345) supposent qu'il y a une règle universelle selon laquelle la sémantique de manière de déplacement (sous-spécifiant les verbes comme *pour* 'verser') s'associe automatiquement avec la structure Thème-Lieu (8a). Selon eux, les langues comme l'anglais, qui n'ont pas de verbes sériels, auraient une règle plus spécifique qui postule l'association des verbes de changement d'état avec la structure alternante Lieu-Thème (8b). Enfin, les langues aux verbes sériels auraient une règle d'association moins restrictive (8c).

- (8) a. manière de déplacement → Thème-Lieu (association universelle)
 b. changement d'état → Lieu-Thème (langues sans verbes sériels)
 c. tous les verbes locatifs → Lieu-Thème (langues aux verbes sériels)

Ainsi, l'enfant qui apprend sa langue maternelle doit d'abord identifier la valeur du paramètre en question pour appliquer la règle (8b). Une tâche plus complexe est d'apprendre les idiosyncrasies lexicales qui sous-spécifient les verbes particuliers.

Pour résumer, rappelons que les enfants anglophones utilisent les verbes locatifs correctement jusqu'à l'âge de 2;6, ensuite il y a une période de réorganisation grammaticale entre 3;0 et 7;0 lorsque les erreurs commencent : les enfants ont tendance à surgénéraliser la structure Thème-Lieu et non vice versa (Bowerman 1982). L'étude de Gropen et al. (1991), portant sur l'anglais, montre que ces erreurs sont conditionnées par une mésinterprétation des verbes de changement d'état. Kim, Landau et Phillips (1999), comparant l'anglais avec

³ Parmi les critères linguistiques identifiant une langue aux verbes séries, Kim, Landau et Phillips (1999:345) mentionnent l'ordre SOV, les composés verbaux, pro-drop et la présence des affixes causatifs.

le coréen, remettent cette problématique dans une perspective interlinguistique. D'après leur étude, on s'attend à ce que les erreurs, attestées en anglais, apparaissent uniquement dans les langues qui ont une valeur négative du paramètre des verbes sériels. On s'attend également à ce que le taux d'erreur varie d'un verbe à l'autre. Rappelons qu'il s'élève jusqu'à 100% dans le cas du verbe *fill* 'remplir' qui a une forte variabilité à travers les langues.

Dans ce qui suit, nous voudrions pousser plus loin la question de variation interlinguistique à l'égard des erreurs de surgénéralisation présentées dans cette section. Le paramètre des verbes sériels est-il le seul facteur linguistique qui prédétermine la présence ou l'absence des erreurs qu'on atteste en anglais? Qu'est-ce qui arrive au sein des langues qui ont une valeur négative du paramètre en question, mais qui se distinguent de l'anglais par une autre propriété saillante? Plus précisément, nous adressons cette question dans le contexte des langues qui ont des cas morphologiques, comme le coréen, mais qui sont identiques à l'anglais par rapport au paramètre des verbes sériels. Cela nous amène à comparer l'anglais avec le russe qui est une langue à cas morphologique par excellence. De plus, le russe est une langue SVO sans composés verbaux qu'on trouve en coréen. Les constructions locatives en russe sont présentées dans la section suivante.

3. Constructions locatives et cas instrumental en russe

En (9) nous présentons les verbes non-alternants *nalit* 'verser' et *napolnit* 'remplir' qui sont susceptibles aux erreurs syntaxiques. Cependant, en plus de l'opposition structurale, Thème-Lieu (9a) et Lieu-Thème (9b), il y a une opposition casuelle. D'une manière plus précise, le marquage casuel sur Thème en (9a) s'oppose à celui en (9b) : d'une part, nous avons l'accusatif et, d'autre part, l'instrumental.

- (9) a. My **nalili** vod-u v stakan.
 nous avons.versé eau-ACC dans verre.ACC
 'Nous avons versé l'eau dans le verre.'
- b. My **napolnili** stakan vod-oj.
 nous avons.rempli verre.ACC eau-INSTR
 'Nous avons rempli le verre d'eau.'

Sur le plan paradigmatique, Jakobson (1958/1971) et Neidle (1988) considèrent le cas instrumental comme étant marginal ou périphérique qui, avec le datif et le locatif, est opposé aux cas directs ou centraux, comme le nominatif et l'accusatif. Le cas instrumental est aussi considéré comme étant le plus difficile à apprendre (Gvozdev 1961, Polinsky 2006). Si l'acquisition des cas structuraux (nominatif et accusatif) est presque complétée vers l'âge de 2;0, les autres cas peuvent occasionner des erreurs jusqu'à l'âge de 6;0 (Babyonyshev 1993, Schütze 1997).

Si la désinence même peut être acquise assez tôt, ce sont les divers emplois qui peuvent poser le problème pour l'enfant. En effet, le cas instrumental est connu par sa distribution assez variée. Par exemple, en plus de son emploi lo-

catif, illustré en (9b), il peut également marquer les compléments prépositionnels (10a), les prédicats (10b) et les instruments (10c).⁴

- (10) a. igrat' s ljagušk-oj
jouer avec grenouille-INSTR
'jouer avec une grenouille'
- b. banan stal sin-im
banane est.devenu bleu-INSTR
'la banane est devenue bleue'
- c. stučat' molotk-om
frapper marteau-INSTR
'frapper avec un marteau'

Pour ce qui est l'emploi de l'instrumental en (9b), nous supposons que les enfants pourraient préférer la structure (9a) pour une raison reliée intrinsèquement à l'acquisition du système casuel du russe. Vu la complexité inhérente de l'instrumental, par opposition à l'accusatif, nous nous appuyons sur l'hypothèse de travail suivante :

- (11) Les enfants russophones devraient surgénéraliser la structure Thème-Lieu afin d'éviter l'emploi du cas instrumental.

À la lumière des études décrites dans la section 2, nous voulons savoir ce qui se passe chez les enfants russophones durant la période entre 3;0 et 7;0. Plus précisément, deux questions de recherche se posent. Premièrement, comment les enfants emploient les constructions locatives en russe? Emploient-ils Thème à l'accusatif avec les verbes de changement d'état comme *napolnit* 'remplir'? Un tel emploi amènerait à la phrase (12), au lieu de (9b). Cette erreur serait comparable à celles qu'on atteste en anglais.

- (12) * My **napolnili** vod-u v stakan.
nous avons.rempli eau-ACC dans verre.ACC
'Nous avons rempli l'eau dans le verre.'

Et deuxièmement, quelle est la connaissance du cas instrumental chez les enfants russophones entre 3;0 et 7;0? C'est avec ces questions que nous avons entrepris notre étude présentée dans la section 4.

4. Étude expérimentale : entre cas et structure

La partie expérimentale de notre recherche a été conduite en mai 2008 dans deux garderies de Minsk (Belarus). Nous avons testé 41 enfants russophones unilingues répartis en trois groupes d'âge : 3;0-4;0 (9 enfants : 5 garçons et 4 filles), 4;0-5;0 (18 enfants : 12 filles et 6 garçons), 5;0-6;0 (14 enfants : 7 filles

⁴ Il y a d'autres usages, comme le marquage des agents au passif, mais nous ne nous fixons pas l'objectif de couvrir tous les emplois du cas instrumental en russe.

et 7 garçons). Le groupe témoin a été constitué de 6 adultes de différents âges et niveaux de scolarité. À l'aide de quelques images et vidéos organisés dans un diaporama, nous avons élicité les trois emplois du cas instrumental illustrés en (10). Nous avons également ciblé différents verbes locatifs en élicitant les structures Thème-Lieu et Lieu-Thème.

Les détails de notre démarche sont décrits dans les sections 4.1-4.4 dont les trois premières sont consacrées au cas instrumental marquant un complément prépositionnel (section 4.1), un prédicat (section 4.2) et un instrument (section 4.3). Dans la section 4.4, nous revenons aux verbes locatifs après quoi nous résumons et présentons une discussion générale dans la section 4.5.

4.1 Cas instrumental après une préposition

Afin de tester la connaissance du cas instrumental dans un contexte prépositionnel, nous avons élicité l'emploi des prépositions *s* 'avec' et *pod* 'sous', les deux assignateurs du cas en question.

Pour la préposition *s* 'avec', on montre un singe en peluche devant quelques blocs en plastique. L'expérimentateur dit : « Regarde, sur cette image le singe joue seul... Et sur celle-ci ? » L'image change : on voit le même singe, les mêmes blocs, mais il y a aussi une grenouille qui apparaît. La réponse qu'on attend de l'enfant est *s ljagušk-oj* 'avec grenouille-INSTR'.

D'une manière similaire, on montre d'abord le singe assis sur une table, ensuite on change d'image — le singe est sous la table. « Où est le singe ? » On s'attend à ce que l'enfant dise *pod stol-om* 'sous table-INSTR'.

Les résultats, illustrés dans la figure 1, montrent que les enfants de 3;0-4;0 ont employé le cas instrumental dans 56% des cas. Les enfants plus âgés l'ont fait encore plus souvent.

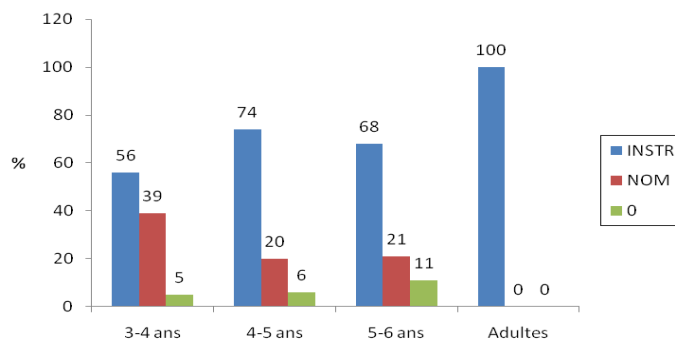


Figure 1 : Occurrences du cas instrumental après les prépositions *s* 'avec' et *pod* 'sous'

À part quelques situations où les enfants n'ont rien dit du tout (troisième colonne dans chaque groupe d'âge), on a attesté quelques emplois sans préposition. Par exemple, au lieu de dire *s ljagušk-oj* 'avec grenouille-INSTR', les enfants ont dit tout simplement *ljagušk-a* 'grenouille-NOM', en employant le nominatif (présenté par la deuxième colonne dans chaque groupe d'âge). Cependant,

nous n'avons pas observé le nominatif suivant une préposition, comme **s ljažušk-a* 'avec grenouille-NOM'. Cela nous amène à conclure que vers l'âge de 3;0 (et probablement bien avant) les enfants ont déjà une connaissance solide des cas lexicaux assignés par une préposition. Passons maintenant à l'emploi prédicatif du cas instrumental.

4.2 Cas instrumental marquant un prédicat

Pour éliciter la production d'une construction prédicative, dans laquelle on attribue une propriété à un individu (sujet), nous avons montré l'image illustrant une banane. Expérimentateur : « C'est une banane. Regarde ce qui se passera avec la couleur de la banane sur l'image suivante. » Puis, sur la deuxième image, on montre la même banane devenue bleue. « Qu'est-ce qui s'est passé avec la couleur de la banane? » On s'attend à ce que l'enfant dise *on stal sin-im* 'elle est devenue bleue-INSTR'.

Parmi les autres constructions élicitées, c'est le seul contexte où les enfants n'ont pas employé le cas instrumental avant 5;0-6;0. Et même à cet âge, le total d'emplois ne s'élève pas au-delà de 7%, comme on peut le voir dans la figure 2. Les enfants de tous les âges ont montré une forte préférence du nominatif, tandis qu'on observe une tendance contraire chez les adultes qui ont employé deux fois plus la désinence instrumentale (bien que le nominatif n'ait pas été complètement exclu non plus).

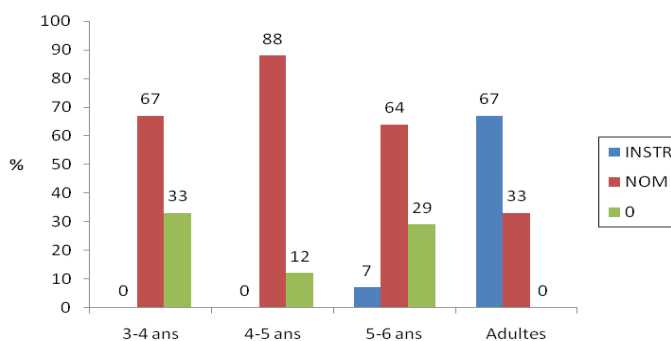


Figure 2 : Occurrences du cas instrument dans *banan stal sin-im* 'banane est devenue bleue-INSTR'

Notons que parmi les emplois nominatifs, nous avons remarqué trois patrons : (i) l'adjectif a été employé seul (*sin-ij* 'bleu-NOM'), (ii) l'adjectif est employé avec le sujet mais sans copule (*on sin-ij* 'il bleu-NOM') et (iii) tous les trois, sujet, copule et prédicat, sont présents (*on stal sin-ij* 'il est devenu bleu-NOM'). Le dernier emploi a été attesté chez les adultes aussi bien que chez les enfants. Il faudrait aussi souligner que l'emploi de l'instrumental implique un changement d'état (la banane était jaune et elle est devenue bleue), tandis que le nominatif implique une valeur inchoative (la banane est bleue). Probablement les adultes

ont tendance à exprimer le résultat, tandis que les enfants constatent l'état actuel de la chose.

Quel que soit notre raisonnement, la différence entre les adultes et les enfants, observée dans le marquage des prédicats, mérite une étude plus élaborée afin qu'on puisse en tirer des conclusions plus robustes. Laissons cette piste ouverte pour une recherche à venir et regardons ce qui se passe du côté des arguments instrumentaux.

4.3 Cas instrumental marquant un instrument

En ciblant le cas inhérent associé au rôle thématique d'instrument, on fait face au problème d'ordre méthodologique : comment éliciter la production des arguments qui peuvent être omis, par exemple *planter un clou (avec un marteau)*? Il y a une forte chance qu'un instrument soit omis si on demande de décrire une image ou une vidéo montrant, par exemple, une fille qui plante un clou avec un marteau.

Pour détourner le problème d'omission, nous avons utilisé deux vidéos. Sur la première, on présente une fille qui montre d'abord un clou, ensuite elle montre un marteau et commence à planter le clou avec le marteau. On pose la question : « Qu'est-ce que la fille fait? » On ne s'attend pas à ce que la réponse contienne l'instrument (la réponse pourrait être « elle plante le clou », « elle frappe » ou encore « elle fait du bruit »). Ainsi, on montre une deuxième vidéo présentant la même fille qui plante le clou en utilisant une botte cette fois-ci. On pose la même question. Si la réponse ne contient toujours pas d'argument instrumental (*ona zabivaet gvozd' molotk-om* 'elle plante clou.ACC marteau-INSTR), on demande de comparer les deux vidéos.

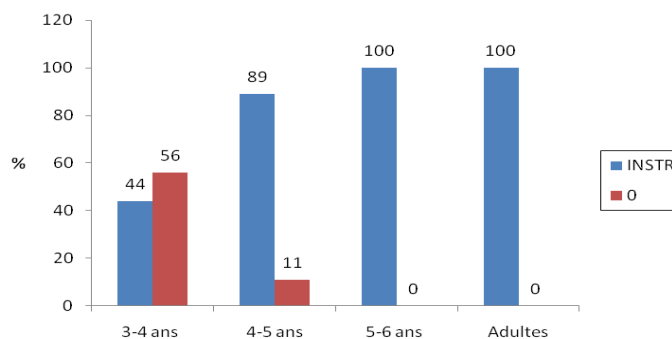


Figure 3 : Occurrences du cas instrumental marquant des instruments : *planter un clou avec un marteau / une botte*

Comme le montre la figure 3 à la page précédente, les enfants n'ont pas eu de problème apparent avec le marquage casuel des instruments. Bien que les enfants de 3;0-4;0 aient été les plus silencieux dans cette tâche, ils ont tout de même employé l'instrumental dans 44% des cas. Les enfants plus âgés ont une performance similaire — sinon identique — de celle des adultes.

Nous revenons finalement aux verbes locatifs qui nécessitent l'emploi du cas instrumental dans la structure Lieu-Thème (Thème instrumental). Rappelons que cette structure peut, hypothétiquement, céder sa place à la structure alternante Thème-Lieu (Thème accusatif) et amener à une erreur syntaxique du type **remplir l'eau dans le verre*.

4.4 Cas instrumental dans une construction locative

Nous avons élicité la production de quatre verbes locatifs qui exigent Thème instrumental (Thème-INSTR) : *napolnit* 'remplir', *zasypat* 'couvrir (de matière sèche)', *oblit* 'couvrir (de liquide)', *ukrasit* 'décorer'. Afin d'éviter le penchant pour la même structure, nous avons également inséré des vidéos élicitant trois verbes locatifs qui exigent Thème accusatif (Thème-ACC) : *nalit* 'verser (liquide)', *nasypat* 'verser (matière sèche)', *postavit* 'mettre'.

Comme pour les instruments, nous avons utilisé deux vidéos pour être sûrs que les enfants épellent l'objet mobile, Thème-INSTR ou Thème-ACC, et emploient le verbe qui nous intéresse. Par exemple, pour *napolnit* 'remplir' nous avons d'abord montré une fille qui tient un pot dans une main et un verre dans l'autre, ensuite elle commence à remplir le verre. L'expérimentateur commente : « La fille a un verre vide et un pot qui contient de l'eau. Elle veut que le verre soit plein. Elle est en train de remplir, remplir, remplir... Et voilà, le verre est plein. Qu'est-ce que la fille a fait? ». La réponse serait *ona napolnila stakan vod-oj* 'elle a rempli verre.ACC eau-INSTR'. Si Thème est omis, on montre une deuxième vidéo avec la même fille et les mêmes objets, mais le pot contient du lait cette fois-ci. L'expérimentateur dit : « Maintenant la fille a un verre vide et un pot qui contient du lait. Elle veut que le verre soit plein. Elle est en train de remplir, remplir, remplir... Et voilà, le verre est plein. Qu'est-ce que la fille a fait? ». La réponse attendue est *ona napolnila stakan molok-om* 'elle a rempli verre.ACC lait-INSTR'. Au cas où Thème serait toujours omis, on demande de comparer les deux situations.

Ce que nous avons remarqué au cours de cette tâche, c'est que les enfants n'ont presque jamais employé Thème-ACC avec les verbes qui exigent Thème-INSTR. Les enfants pouvaient omettre Lieu, en mettant Thème en position adjacente au verbe (*ona napolnila vod-oj* 'elle a rempli eau-INSTR'), mais les erreurs du type *ona napolnila *vod-u* 'elle a rempli eau-ACC' (*Thème-ACC) sont très rares. Leur taux ne s'élève qu'à 3% chez les 4;0-5;0 et à 4% chez les 5;0-6;0, comme le montre la figure 4 à la page suivante (voir la deuxième colonne dans les groupes d'âge en question). L'emploi correct de Thème-INSTR atteint 28% chez les moins âgés et accroît progressivement avec l'âge atteignant 100% chez les adultes (voir la première des quatre colonnes dans chaque groupe d'âge).

Nous avons également constaté une tendance intéressante chez les enfants russophones. Ils sont enclins à substituer les verbes du type *remplir* par ceux du type *verser* même si ces derniers ne conviennent pas à la situation. Par exemple, au lieu de dire *ona napolnila stakan vod-oj* 'elle a rempli verre.ACC eau-INSTR', on pouvait entendre *ona nalila vod-u v stakan* 'elle a versé eau-ACC dans verre.ACC'. Bien qu'on ait insisté sur le résultat (« la fille veut que le verre soit plein ») et malgré la répétition du verbe ciblé (« elle est en train de remplir, remplir, remplir... »), les enfants ont utilisé un verbe du type *verser*. Parfois on demandait explicitement d'utiliser le verbe *napolnit* 'remplir', mais l'enfant

s'obstinait tout de même en répétant le verbe *nalit* 'verser'. Nous interprétons cette tendance comme une manière d'éviter une erreur en syntaxe. Au lieu d'employer le verbe *napolnit* 'remplir' avec la structure Thème-Lieu (**ona napolnila vod-u v stakan* 'elle a rempli eau-ACC dans verre.ACC'), les enfants ont utilisé un verbe qui est compatible avec la structure en question. Cette tendance diminue avec l'âge en baissant de 61% chez les 3;0-4;0 jusqu'à 21% chez les 5;0-6;0 (voir la troisième colonne dans la figure 4 ci-dessous).

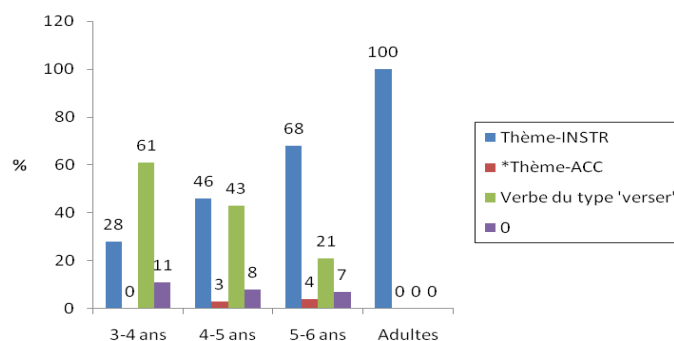


Figure 4 : occurrences de l'objet mobile (Thème) dans le test élicitant les verbes du type *napolnit* 'remplir'

Notons que la tendance de substituer les verbes (troisième colonne) est inversement proportionnelle à l'emploi de Thème-INSTR avec un verbe comme *napolnit* 'remplir' (première colonne).

En somme, les enfants russophones s'avèrent très réticents aux erreurs syntaxiques qu'on observe chez leurs paires anglophones.

4.5 Discussion

D'une manière générale, notre étude montre que vers l'âge de 3;0 les enfants maîtrisent bien le cas instrumental associé à un verbe ou une préposition. Nous n'avons pas constaté d'erreurs de décalage casuel entre une tête et un syntagme nominal qu'elle sélectionne. La substitution du cas instrumental par le nominatif a été observée seulement dans les cas où les nominaux sont prononcés seuls, sans présence apparente d'un assignateur casuel (*ljagušk-a* 'grenouille-NOM' au lieu de *s ljagušk-oj* 'avec grenouille-INSTR').

Le seul cas problématique est l'emploi prédicatif de l'instrumental après le verbe *stat* 'devenir'. Les enfants montrent une forte préférence du nominatif, tandis que les adultes emploient l'instrumental dans la plupart des cas. Cette différence entre les enfants et les adultes pourrait être attribuée au manque de certaines catégories dans la syntaxe des enfants.⁵ Cependant, une recherche plus

⁵ Selon les travaux théoriques portant sur le cas instrumental en russe (Bailyn et Rubin 1991, Bailyn 2002, Pereltsvaig 2007, Matushanky 2009), l'assignateur de l'instrumental

minutieuse est nécessaire pour tirer une conclusion plus concrète. L'étude du marquage casuel dans différentes positions (spécificateur, complément, adjonction) pourrait nous éclairer d'avantage sur l'acquisition des cas dans différents domaines syntaxiques. Nous le laissons pour une recherche à venir.

En ce qui concerne les verbes locatifs, les enfants russophones sont assez conservateurs dans leur usage en syntaxe. Au lieu d'utiliser un verbe comme *napolnit* 'remplir' avec une structure incorrecte, les enfants utilisent un verbe comme *nalit* 'verser', même si ce dernier ne convient pas à la situation. Les erreurs sont dans la plupart des cas sémantiques. En même temps, les enfants russophones commettent très peu d'erreurs syntaxiques. Ils évitent d'utiliser la structure Thème-Lieu avec les verbes comme *napolnit* 'remplir', à l'opposé des enfants anglophones.

Rappelons que selon l'étude de Kim, Landau et Phillips (1999), décrite dans la section 2, les erreurs du type **remplir l'eau dans le verre s'avèrent* très fréquentes en anglais. Le taux d'erreur s'élève à 100%, si on prend en considération seulement le verbe *fill* 'remplir', et il est de 20% avec les verbes *cover* 'couvrir' et *decorate* 'décorer'. Pour l'ensemble des verbes le taux d'erreur est environ 50%. Dans notre étude, nous avons observé une tendance opposée : le taux d'erreur n'est que de 5% pour l'ensemble des verbes et les trois groupes d'âge que nous avons examinés. Si on prend seulement le groupe entre 3;0 et 4;0, le groupe d'âge étudié par Kim, Landau et Phillips (1999), aucune erreur syntaxique n'a été attestée.

Pourquoi cette différence entre l'anglais et le russe? Nous ne voyons qu'une seule réponse plausible : le cas morphologique. Bien que le cas instrumental prenne du retard par rapport aux autres cas dans l'acquisition de tout le système casuel, la présence même du cas morphologique a son effet sur l'acquisition des verbes locatifs. Les enfants anglophones font preuve d'un conservatisme lexical jusqu'à l'âge de 2;6 (ils emploient peu de verbes, mais leur usage en syntaxe est correct). Ensuite, lorsque les enfants enrichissent leur vocabulaire, ils commencent à ajuster leur système de règles d'association pour ne pas mémoriser chaque verbe avec une structure syntaxique correspondante. C'est à cette période d'ajustement grammatical (entre 3;0 et 7;0) qu'on observe une prolifération d'erreurs en syntaxe chez les anglophones (Bowerman 1982). Par contre, les russophones restent conservateurs durant toute cette période. Il est possible qu'ils apprennent de nouveaux verbes moins vite, mais ils évitent de faire des erreurs syntaxiques. Ils sont plutôt susceptibles aux erreurs sémantiques.

Notre étude nous amène à l'hypothèse que les anglophones et les russophones apprennent la structure argumentale moyennant deux parcours différents : une ligne courbe et une ligne droite, comme le schématise la figure 5 (à la page suivante). L'absence du cas morphologique en anglais peut contribuer à une acquisition plus accélérée des verbes particuliers entre 3;0 et 7;0 avec un risque des erreurs de surgénéralisation en syntaxe.

est la catégorie Pred (prédication) dont les propriétés casuelles (cas nominatif ou instrumental) dépend des catégories qui la domine (v, T, etc.).

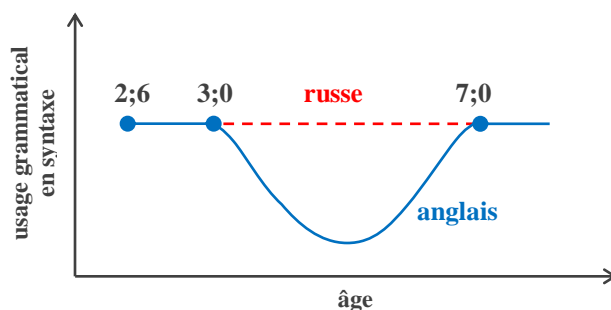


Figure 5 : Période des erreurs syntaxiques en anglais et un développement sans erreurs en russe

Le cas morphologique en russe, acquis assez tôt, contraint davantage l'acquisition des verbes qui, en plus d'une structure syntaxique, doivent être compatibles avec l'information morphologique réalisée sous la forme des désinences casuelles. Le cas, à son tour, facilite l'acquisition de la structure argumentale et permet d'éviter les erreurs en syntaxe.

5. Conclusion

Dans cet article, nous avons étudié les erreurs du type **remplir l'eau dans le verre* attestées chez les enfants anglophones. Selon les études antérieures, décrites dans la section 2, ces erreurs se manifestent entre trois et sept ans, bien qu'elles soient inexistantes avant deux ans et demi. Gropen et al. (1999) soutiennent que ces erreurs se doivent à une mésinterprétation des verbes de changement d'état comme *remplir*. Kim, Landau et Phillips (1999) révisent ce phénomène dans une perspective interlinguistique, en comparant l'anglais et le coréen. Ils soulignent l'importance du paramètre des verbes sériels, mais laissent de côté la question des langues qui ont la même valeur paramétrique. Cette question nous a amenés à l'étude du russe qui, comme l'anglais, n'a pas de verbes sériels. Cependant, le russe a des cas morphologiques absents en anglais. Comme nous avons vu dans la section 3, une construction avec un verbe du type *remplir* implique la connaissance du cas instrumental, dont l'acquisition prend du retard par rapport aux autres cas en russe (Gvozdev 1961, Polinsky 2006). En supposant que les enfants russophones doivent commettre les mêmes erreurs pour éviter l'emploi du cas instrumental (notre hypothèse de travail), nous avons entrepris une étude de production élicitée auprès de 41 enfants russophones âgés entre trois et six ans. Nous avons ciblé, d'une part, différents emplois du cas instrumental et, d'autre part, l'emploi des verbes locatifs. Notre étude, décrite dans la section 4, montre que les enfants maîtrisent le cas instrumental assigné dans des positions argumentales et commettent très peu d'erreurs attestées en anglais. Nous supposons que la différence entre l'anglais et le russe se doit au cas morphologique. Hypothétiquement, ce dernier peut ralentir l'acquisition des verbes dans une langue, mais sert de mécanisme préventif pour bloquer des associations incorrectes entre le lexique et la syntaxe.

Références

- Babyonyshev, Maria. 1993. Acquisition of the Russian case system. *MIT Working Papers in Linguistics* 19 : 1-43.
- Bailyn, John. 2002. Overt predicators. *Journal of Slavic Linguistics* 10/1-2 : 23-52.
- Bailyn, John et Edward J. Rubin. 1991. The unification of instrumental case assignment in Russian. In *Cornell Working Papers in Linguistics* 9, sous la dir. de A. Toribio et W. Harbert. Ithaca, New York : Department of Modern Languages and Linguistics, Cornell University, pp. 99-126.
- Baker, Carl L. 1979. Syntactic theory and the projection problem. *Linguistic Inquiry* 10 : 533-581.
- Bates, Elizabeth et Brian MacWhinney. 1988. Functionalism and the Competition Model. In *The crosslinguistic study of sentence processing*, sous la dir. de B. MacWhinney et E. Bates. New York : Cambridge University Press, pp. 3-73.
- Bowerman, Melissa. 1982. Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In *Language acquisition: The state of the art*, sous la dir. de E. Wanner et L.R. Gleitman. New York : Cambridge University Press, pp. 319-346.
- Bowerman, Melissa. 1988. The “no negative evidence” problem : How do children avoid constructing an overly general grammar? In *Explaining language universals*, sous la dir. de J. A. Hawkins. Oxford : Blackwell, pp. 73-101.
- Bowerman, Melissa et William Croft. 2007. The acquisition of the English causative alternation. In *Crosslinguistic perspectives on argument structure: implications for learnability*, sous la dir. de M. Bowerman et P. Brown. New York, London : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 279-307.
- Jakobson, Roman. 1958/1971. Morphological inquiry into Slavic declension : structure of Russian case forms. In R. Jakobson, *Selected writings II : words and language*. The Hague : Mouton, pp. 154-183.
- Gropen, Jess, Steven Pinker, Michelle Hollander et Richard Goldberg. 1991. Syntax and semantics in the acquisition of locative verbs. *Journal of Child Language* 18 : 115-151.
- Gvozdev, Alexandr. 1961. *Voprosy izučenija detskoj reči* [Questions d'acquisition du langage chez les enfants]. Moscou : Akademija Pedagogičeskix Nauk, RSFSR.
- Kim, Meesook, Barbara Landau et Colin Phillips. 1999. Cross-linguistic differences in children's syntax for locative verbs. In *Proceedings of the 23rd Boston University Conference on Language Development*, sous la dir. de A. Greenhill, H. Littlefield et C. Tano. Somerville, MA : Cascadia Press, pp. 337-348.
- Matushansky, Ora. 2009. Some cases of Russian. À paraître dans les actes de *Formal Description of Slavic Languages* 7.5. [version préliminaire disponible à : http://www.let.uu.nl/~Ora.Matushansky/personal/Downloads/FDSL_7.5.pdf]
- Neidle, Carol. 1988. *The role of case in Russian syntax*. Dordrecht : Kluwer.
- Pereltsvaig, Asya. 2007. *Copular sentences in Russian : A theory of intraclausal relations*. Dordrecht : Springer.
- Pinker, Steven. 1989. *Learnability and cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge, MA : MIT. Press.
- Polinsky, Maria. 2006. Acquisition of Russian : Uninterrupted and incomplete scenarios. *Glossos* 8. The Slavic and East European Language Research Center, Duke University [disponible à : <http://www.seelrc.org/glossos/issues/8/polinsky.pdf>].
- Schütze, Carson. 1997. INFL in child and adult language: Agreement, case and licensing. Thèse de doctorat, MIT.
- Slobin, Dan. 1982. Universal and particular in the acquisition of language. In *Language acquisition : The state of the art*, sous la dir. de E. Wanner et L.R. Gleitman. New York : Cambridge University Press, pp. 128-170.