

Sonia GEROLIMICH, Claire MARTINOT, Michele DE GIOIA, *Reformulations définitives spontanées chez des francophones et des italophones de 6, 8 et 10 ans - Première partie*, Autour de la définition, 11, 2010, http://publiforum.farum.it/ezone_printarticle.php?id=148

REFORMULATIONS DÉFINITIVES SPONTANÉES CHEZ DES FRANCOPHONES ET DES ITALOPHONES DE 6, 8 ET 10 ANS - PREMIÈRE PARTIE

Sonia GEROLIMICH, Claire MARTINOT, Michele DE
GIOIA

Indice

1. Introduction

2. Analyse des procédures définitives en français et en italien

1. Introduction

*

L'étude que nous présentons s'insère dans le cadre d'un projet de recherche international sur les acquisitions tardives¹ qui a pour objectif de décrire les procédures de reformulation que les enfants de 4, 6, 8 et 10 ans mettent en œuvre lorsqu'ils restituent une histoire qui vient de leur être lue². La reformulation est définie comme «Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source» (MARTINOT, 1994)³. La recherche menée dans le projet *Acquisition et Reformulation* s'appuie sur une hypothèse acquisitionnelle nouvelle qui pose que les enfants acquièrent leur langue maternelle en appliquant certaines procédures de reformulation aux énoncés sources qu'ils ont perçus et retenus, et qu'ils transforment et/ou reformulent pour produire leurs propres énoncés. Selon cette hypothèse, «l'acquisition a lieu non pas parce que l'enfant sait imiter ce qu'il entend mais parce qu'il peut transformer ce qu'il entend. L'acquisition de la langue est donc conditionnée par l'aptitude que détient l'enfant à transformer le matériau linguistique qu'il perçoit pour se l'approprier» (MARTINOT, 2000: 94).

1.1. Mise au point théorique: Lexique-Grammaire et Grammaires de Construction

Cette hypothèse d'une acquisition par reformulation partage avec les théories issues des *Grammaires de Construction* (FILLMORE, 1968; GOLDBERG, 1995; TOMASELLO, 2003; LIEVEN, TOMASELLO, 2008) l'idée que, d'une part, les enfants acquièrent leur langue maternelle à partir des énoncés effectifs produits et entendus dans leur environnement: «Children learn language from their language experiences – there is no other way»⁴ (LIEVEN, TOMASELLO, 2008: 168), et que, d'autre part, le sens et la construction des énoncés sont indissociables. Cette dernière idée a été formulée par Maurice Gross (1968) et constitue jusqu'à aujourd'hui l'un des fondements théoriques essentiels du *Lexique-Grammaire* (M. GROSS, 1994).

Notre hypothèse se démarque des travaux issus des *Grammaires de Construction* en s'inscrivant justement dans le cadre théorique du *Lexique-Grammaire* dont l'un des postulats est l'existence de relations transformationnelles entre les phrases d'une langue, ce qui met la question des relations paraphrastiques au centre de la théorie. Mais le fait d'en montrer l'existence ne suffit malheureusement pas pour expliquer comment, dans leur pratique, les locuteurs produisent leurs énoncés les uns à partir des autres et en particulier comment les enfants transforment (au sens trivial du terme) les énoncés des adultes lorsqu'ils produisent à l'évidence un énoncé reformulé (ER), ni comment ces transformations et/ou reformulations les amènent progressivement à produire des énoncés de complexité semblable à ceux des adultes.

1.2. Comment les enfants acquièrent leur langue maternelle

En effet, le défi essentiel que doit relever toute théorie sur l'acquisition de la langue maternelle est d'expliquer comment les enfants passent des énoncés sources qu'ils entendent aux énoncés qu'ils produisent eux-mêmes, au niveau lexical, syntaxique, sémantique, etc.

Cette hypothèse de la reformulation n'a pas besoin de faire appel à un concept étranger à la langue, celui de l'abstraction évoqué par Tomasello (2003) ou Lieven et Tomasello (2008). En effet, nous pensons que le degré d'abstraction du langage, en tant que forme, n'augmente pas avec la maîtrise croissante de celui-ci par le locuteur: ce n'est que le contenu de ce qui est dit qui devient éventuellement abstrait, par exemple en comparant une idée à une autre. N'oublions pas que le référent de la plupart des mots, en particulier parmi les adjectifs, les adverbes et les verbes, est abstrait: *violet, gentil, rapidement, courir, regarder, boire*, pour ne prendre que des mots basiques et fréquents, mais c'est le cas aussi avec l'ensemble des classificateurs: de quelle *couleur* est ce crayon, il a vu un *animal*, le *meuble* est abîmé... et de l'ensemble des mots grammaticaux.

La complexité de la langue ne réside pas dans son degré de plus ou moins grande abstraction conceptuelle, mais dans son degré de condensation formelle (deux prédicats dans une proposition, par exemple) qui entraîne l'effacement d'un certain nombre de mots, dans le nombre des opérateurs qui s'appliquent les uns aux autres (*Pierre sait que Luc a dit à Max de venir*), pour ne citer que quelques-uns des phénomènes strictement linguistiques que les jeunes locuteurs ne maîtrisent qu'après de longues années de pratique langagière.

L'un des objectifs de l'analyse des procédures de reformulation produites par des enfants d'âge différent est de montrer comment les enfants utilisent et donc mettent en relation, selon des procédures descriptibles, les phrases, ou plus généralement les énoncés entendus, avec ceux qu'ils produisent. Ainsi par exemple, l'enfant ne se trouve pas au même stade d'acquisition selon qu'il est capable de produire à partir d'un énoncé source (ES) une paraphrase sémantique approximative (1) – à partir de 4 ans, d'après nos données, mais sans doute un peu avant déjà – ou bien une transformation par restructuration (2) – à partir de 8-9 ans, d'après les résultats obtenus dans plusieurs langues maternelles (MARTINOT, 2000, 2003; IBRAHIM et al., 2003; MARTINOT, GEROLIMICH, PAPROCKA-PIOTROWSKA, SOWA, 2008; MARTINOT, KUVAC-KRALJEVIC, BOSNJAK-BOTICA, CHUR, 2009):

(1) ES: *Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut être une nouvelle amie*
ER (enfant de 6 ans): *Tom *disa: super je vais me faire une nouvelle copine*

(2) ES: *les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre*
ER (enfant de 10 ans): *à l'intérieur c'est inondé de lumière*

Dans les deux cas, la proximité sémantique entre ES et ER est évidente, bien que, dans le cas de la restructuration, elle conduise à une identité stricte des contenus, mais, du point de vue du lexique et de la syntaxe respectivement utilisés dans les deux paires, la relation entre ES et ER n'est pas du tout du même ordre et doit donc être décrite systématiquement.

Dans le projet mentionné plus haut, on distingue trois grands types de reformulations qui correspondent à trois postures d'acquisition différentes de l'enfant relativement à un énoncé qu'il reformule: soit l'enfant répète ou cherche à répéter, soit l'enfant modifie le sens de l'énoncé source tout en gardant par exemple la même construction, soit l'enfant produit une équivalence sémantique plus ou moins stricte de l'énoncé source. Parmi les différentes procédures d'équivalence, c'est-à-dire de reformulation paraphrastique, on distingue les paraphrases formelles ou transformations, rares à tous les âges, et jamais attestées avant 6 ans:

(3) ES: *i bambini furono accecati dalla luce (les enfants furent aveuglés par la lumière)*
ER (enfant de 8 ans): *c'era una luce che li, così li accecava (il y avait une lumière qui les, comme ça les aveuglait)*

les transformations par restructuration dont on a vu un exemple plus haut (2), et les paraphrases sémantiques (1), qui correspondent à des reformulations plus ou moins complexes et par conséquent attestées à tous les âges mais sous différentes formes. On les distingue des transformations et des restructurations en ce que les paraphrases sémantiques

utilisent un lexique différent relativement à l'énoncé source correspondant.

1.3. Les reformulations définitoires

Dans cette étude, nous analyserons, parmi les procédures de reformulation par équivalence sémantique, le groupe des reformulations définitoires qui sont celles dans lesquelles un mot ou une expression (*fou de joie, firent quelques pas*) sont reformulés, à contexte plus ou moins constant, par un autre mot ou expression équivalent(e) dans le contexte de l'histoire et qui montrent que l'enfant a compris le sens du mot ou expression source:

- (4) ES: *L'arbre était en train de tourner sur lui-même*
 ER (enfant de 10 ans): *il pivote*
 ER (enfant de 10 ans): *l'arbre fait des tours sur lui-même*

Les définitions dont il va être question dans notre analyse ne sont pas produites dans un contexte définitoire, c'est-à-dire en réponse à une question du type: «Dis-moi ce que c'est qu'une voisine», ou encore «Qu'est-ce que ça veut dire *chuchoter*?» Ces définitions sont produites dans le cadre d'une restitution d'histoire. Il n'est donc pas étonnant que les reformulations paraphrastiques⁵ soient très largement majoritaires, même chez les plus jeunes enfants.

On admettra comme reformulation définitoire les cas, les plus nombreux, dans lesquels les enfants reformulent un lexème sémantiquement complexe, c'est-à-dire dont le sens est décomposable – il s'agit le plus souvent d'un verbe – par un ou plusieurs lexèmes élémentaires. Par exemple, le verbe *guetter* dans *Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine* est complexe parce qu'il recouvre les sens de *attendre* et de *regarder*. Dans leurs reformulations, les enfants sélectionnent soit *attendre* soit *voir* que l'on considèrera comme plus ou moins équivalent à *regarder* dans le contexte de l'histoire. D'autres cas de reformulations définitoires seront discutés ci-dessous.

Nous analyserons en effet l'ensemble des reformulations définitoires attestées à partir de lexèmes équivalents français et italiens. Dans tous les cas, notre analyse sera faite en fonction d'une ou de deux définitions de référence qui correspondent à la valeur d'emploi du mot dans le texte source. Ces définitions de référence sont donc plus restrictives que les définitions lexicographiques qui doivent envisager toutes les valeurs d'emploi d'un mot. Par exemple, le verbe *soulever* n'a pas le même sens dans les phrases suivantes:

- (5) *Marie soulève le couvercle pour regarder la cuisson des carottes*
Mario soulève le pied droit avant de prendre son élan
L'athlète vient de soulever 197 kilos

Dans l'énoncé *Tom souleva le couvercle et découvrit...*, la valeur d'emploi de *soulever le couvercle* est très proche de celle de *ouvrir la boîte* ou *ouvrir le couvercle*.

Les reformulations définitoires des enfants sont des définitions naturelles: «[...] la définition naturelle est, sans plus, celle des mots du langage ordinaire, c'est-à-dire la définition d'objets naturels [...] la définition naturelle est ainsi plus ou moins juste. Son contenu évolue avec celui des objets qu'elle entend cerner (contrairement à la définition conventionnelle). Elle est descriptive et non pas stipulatoire [...] une définition formulée par les locuteurs eux-mêmes» (MARTIN, 1990: 86-87). Elles ne sont pas intentionnelles mais relèvent cependant d'une aptitude métalinguistique. Les énoncés définitoires constituent une sorte de métalangue descriptive du fonctionnement lexical, syntaxique et donc sémantique de l'énoncé source qui contient un mot à définir (HARRIS, 1988).

Pour le lexicographe spécialiste des dictionnaires d'enfants, les reformulations définitoires que nous analysons peuvent lui apporter des informations concernant l'empan minimal des synonymes produits, donc vraisemblablement maîtrisés, par les enfants de 6, 8 et 10 ans, mais aussi concernant la représentation que l'enfant se fait de l'entité dénotée et par conséquent lui indiquant la disponibilité des propriétés à vocation stéréotypique (MARTIN, 1990) pour un groupe d'enfants donné.

2. Analyse des procédures définitoires en français et en italien

2.1. Méthode et démarche

La tâche de production spontanée proposée aux enfants consiste à faire entendre une seule fois une histoire, «Tom et Julie», d'environ 500 mots, à un enfant à la fois, et de lui demander de raconter immédiatement après la même histoire⁶. Pour ce travail sur la définition, nous avons analysé la production orale de 15 enfants de 6, de 8 et de 10 ans de langue maternelle respective française ou italienne, soit 45 enfants par langue. L'analyse des reformulations se fait à partir de l'appariement de chacune des 14 séquences (séqu.) narratives du texte source (TS) avec les séquences correspondantes produites par les enfants. Ainsi chacune des séquences du TS (voir les textes sources français et

italien en annexe) est comparée aux 15 restitutions (ou moins) des enfants de 6, de 8 et de 10 ans, dont le nombre nous sert de base pour calculer les pourcentages.

Nous partons du principe que l'enfant, pour s'approprier la langue, reprend ce qu'il a déjà entendu et le réélaboré à sa façon, introduisant des changements à différents niveaux (lexical, morphologique, syntaxique...) tout en conservant un invariant qu'il emprunte à l'énoncé source. Pour acquérir de nouveaux lexèmes, et surtout découvrir des sens nouveaux, il est donc amené à faire des hypothèses, à utiliser les moyens linguistiques qu'il a à disposition pour faire sens.

Pour comprendre comment l'enfant joue avec la langue afin de développer son lexique, nous avons relevé les lexèmes de l'histoire qui étaient le plus souvent *définis* par les sujets de notre corpus, ceux qui faisaient l'objet d'une reformulation définitive. Ajoutons que, pour pouvoir observer comment les enfants s'y prennent pour reformuler autrement et donc définir les mots qu'ils entendent, nous nous sommes limités à l'analyse de 18 lexèmes, composés ou non. Il s'agit plus exactement d'un nom, de quatre adjectifs et de treize verbes. Ces lexèmes sont quasiment tous prédicatifs. Nous avons écarté les adverbes, qui, de par leur complexité sémantique due au fait qu'ils sont souvent de nature relationnelle, mériteraient une étude dédiée toute entière à eux. Il est intéressant d'observer que, sur la cinquantaine de noms dans chaque texte source (TS), un seul a été l'objet de reformulations définitives. Cela s'explique peut être par le fait que les noms sont généralement acquis de manière plus précoce que les verbes: «on sait que le lexique de désignation des procès (essentiellement constitué de verbes) est plus difficile à maîtriser – et plus tardivement maîtrisé – que celui des entités (personnes et objets – essentiellement des noms)» (BEDOU-JONDOH, NOYAU 2003: 359). Les lexèmes définis par nos sujets, qui ont retenu notre attention dans les deux langues, sont les suivants:

Tableau 1: Liste des lexèmes étudiés

séq.	F	I
2	ta voisine	la tua compagna di banco
3	fou de joie	pazzo di gioia
7	Interdit	proibito
12	merveilleux	meraviglioso
14	(extrêmement) savant	(estremamente) sapiente
3	[il] a fabriqué	fabbricò
4	[il] s'est dirigé	si diresse
4	[il] a tendu (la boîte)	tese (la scatola)
5	[elle] aimait	amava
5	[elle] posait (la boîte)	poneva (la scatola)
6	[elle] chuchota	mormorò
6	[il] souleva (le couvercle)	sollevò (il coperchio)
10	[il] (était en train de) tourner sur lui-même	(stava) girando su se stesso
11	[il] furent éblouis	furono accecati
11	[elle] inondait	inondava
11	[ils] firent quelques pas	fecero qualche passo
12	[tu] as le droit de	hai il diritto di
12	[elles] semblaient	sembravano

À partir de là nous avons analysé les différentes procédures de reformulation définitives produites par les deux populations d'enfants et tenté de comprendre si l'on pouvait observer des tendances communes aux deux langues considérées et le même type de différence entre les 3 âges.

2.2. Types de reformulations définitives

2.2.1. Observations générales

Signalons d'emblée la grande capacité de nos jeunes locuteurs à manier la langue, à trouver d'autres alternatives linguistiques aux énoncés qui se présentent à eux. Ainsi, divers enfants, aussi bien francophones qu'italophones, se montrent capables de reformuler toute une subordonnée au moyen d'un adjectif, ou d'un nom, ou encore une construction verbale complexe en un verbe:

(6) ES: *Elle tenait par la main une petite fille **que personne n'avait** encore jamais vue.*

ER: *la maîtresse arrive avec une nouvelle élève.* (Mar., 10 ans)

(7) ES: *hai il diritto di chiedere al nostro re tutto quello che vuoi.* (tu as le droit de demander à notre roi tout ce que tu veux).

ER: *Giulia gli ha detto che che poteva esprimere dei desideri.* (G. lui a dit qu'il pouvait exprimer des désirs/vœux). (Sam., 10 ans)

(8) ES: *era all'appuntamento e Giulia l'aspettava già* (il était au rendez-vous et G. l'attendait déjà).

ER: *s'incontrarono là* (ils se rencontrèrent là/là-bas). (Isi., 10 ans)

On peut donc affirmer à la suite de Ibrahim et Martinot (2003: 23) que cette compétence définitoire, d'ailleurs attestée chez de très jeunes enfants, est «nécessaire au processus d'appropriation du sens». Ils précisent d'ailleurs plus loin que «les tentatives de fournir un équivalent sémantique dans des situations d'énonciation données révèlent au moins deux choses. D'une part que les jeunes locuteurs recherchent dans le fonctionnement même de la langue un autre moyen de dire ce qu'ils veulent, d'autre part que la compétence définitoire, c'est-à-dire l'aptitude à donner au moins un équivalent sémantique à une unité de la langue, est le moyen privilégié de construction du sens» (*ibid.*: 24). Par ailleurs, assez tôt, ils se montrent conscients de la langue qu'ils emploient et sont capables de se servir de la métalangue; ainsi Alb. (10 ans) n'hésite pas à reformuler son énoncé, fournissant une explication métalinguistique:

(9) ER: *ci vediamo alle, alle otto stasera al bosco, no alla foresta volevo dire. un sinonimo* (nous nous voyons à, à huit heures ce soir au bois, non à la forêt, je voulais dire, un synonyme).

Avant de procéder à l'analyse des reformulations définitoires proprement dites, quelques précisions s'imposent:

1) rappelons avant tout que le texte à partir duquel les enfants produisent leur discours est un texte de type narratif, ce qui requiert de leur part une certaine capacité à construire un récit cohérent où les événements principaux, qui en constituent la trame, doivent être évoqués; les événements secondaires, constitutifs de l'arrière-plan, pouvant au contraire être délaissés. Cela se répercute nécessairement sur le taux des reformulations définitoires de certains lexèmes, peu cruciaux dans le déroulement de l'histoire comme le verbe *sembrare* (*sembler*) (séq. 12) très peu repris par les italophones et jamais défini par eux. Les verbes *se diriger/dirigersi* et *aimer/amare* sont également assez peu définis, étant peu essentiels au déroulement des événements. Le verbe *inonder* également apparaît peu repris, car, outre le fait qu'il appartient à l'arrière-plan de l'histoire, son aspect métaphorique a manifestement réservé des difficultés à nos sujets. C'est pour cette raison que le taux de reformulations définitoires par lexème analysé n'est pas vraiment significatif et que toute tentative de définition spontanée de la part de nos sujets, même isolée, est à prendre en considération.

2) À cela, il est important d'ajouter que les enfants des âges considérés pour cette étude tendent encore à lier leur discours à leur expérience personnelle. Ainsi plutôt que de parler de *cour de récréation*, certains parleront de préférence de *jardin* ou comme l'a fait un enfant de 10 ans ils choisiront de dire qu'il faut ranger les affaires *sous* la table plutôt que *dessus*, reflétant ainsi leurs habitudes scolaires. Cela aura nécessairement, nous le verrons, des conséquences au niveau de leurs reformulations définitoires.

Nous avons donc relevé les différentes occurrences de reformulations présentant une équivalence sémantique avec les lexèmes du TS retenus pour notre analyse. Nous verrons que pour nos locuteurs en herbe tous les moyens sont bons pour restituer le sens d'un mot qu'ils ont compris mais dont la forme n'est pas disponible au moment précis où ils en ont besoin, à moins que nos locuteurs préfèrent dire les choses autrement. Outre l'emploi traditionnel des synonymes, d'autres moyens sont employés comme la création de scénarios, la verbalisation d'états d'âme, mais aussi et surtout la décomposition du sens d'un lexème en plusieurs unités significatives ou encore la restructuration d'un mot en une suite de mots et inversement. Précisons cependant que le sens attribué à chacun des lexèmes que nous analysons est nécessairement le sens que chacun d'eux a dans le contexte de l'histoire. Dans le but de s'assurer que les reformulations relevées dans notre corpus sont véritablement définitoires, c'est-à-dire qu'elles reprennent bien le sens ou une partie du sens des mots observés, nous avons élaboré une définition de référence, la plus analytique possible, qui puisse ainsi tenir compte des différentes réalisations enfantines attestées. Les définitions de référence prennent la forme, autant que possible, des Matrices Analytiques Définitoires (MAD) élaborées par Ibrahim (2001) dans le but de rendre compte des constructions qui sont à la base des langues. Ainsi à titre d'exemple, la définition de référence de *voisine* sera: JULIE SERA (L'ENFANT + L'ELEVE) DE LA CLASSE QUI OCCUPERA PENDANT UN CERTAIN TEMPS LA CHAISE (= S'ASSEOIRA SUR LA CHAISE) QUI SE TROUVE A COTE DE CELLE DE TOM. C'est à partir de cette définition que nous pourrons accepter comme reformulations définitoires de *voisine* un énoncé tel que *tu as une nouvelle camarade à côté de toi* (J-A., 6 ans), ou encore un scénario comme *la maîtresse mit Julie juste à côté de Tom* (Rom., 10 ans). Globalement, nous avons relevé un taux de reformulations définitoires légèrement croissant dans les deux langues avec quelques différences de progression selon les catégories syntaxiques

considérées:

Tableau 2: Taux de reformulations définitives

	6 ans		8 ans		10 ans	
	F	I	F	I	F	I
Noms	43%	41%	86%	67%	73%	73%
Adjectifs	42%	33%	53%	33%	47%	45%
Verbes	34%	42%	45%	50%	40%	52%

Ces résultats⁷, comparés à l'observation que le taux de reformulations par répétition est moins élevé que le taux de reformulations définitives (voir tableau 3) et qu'il tend à baisser avec l'âge dans les deux langues, nous amènent à suggérer que la reformulation définitive est un moyen pour nos petits locuteurs de s'approprier la langue, d'apprendre à produire un discours en toute autonomie.

Tableau 3: Taux global de reformulations définitives et de reformulations par répétition

	6 ans		8 ans		10 ans	
	F	I	F	I	F	I
Total reformulations définitives	31%	37%	42%	45%	42%	47%
Total répétitions	21%	15%	19%	18%	19%	13%

Ces mêmes résultats⁸ vont dans le sens des observations de Martinot et al. (2008: 224) à propos d'une autre étude: «Il est remarquable que le nombre de procédures différentes de reformulations pour un même énoncé augmente régulièrement entre 6, 8 et 10 ans». En outre, elles précisent «que les performances mémorielles des enfants s'accroissent considérablement entre 6 et 10 ans. Cette observation a été consignée dans Ibrahim et al. (2003) ainsi que dans Bedou-Jondoh et Noyau (2003). Dans certaines cultures, l'apprentissage oral est très valorisé et, dans ces cas, les enfants de 10 ans en particulier ont des performances mémorielles excellentes qui pourraient les dispenser de reformuler et donc de transformer une histoire à restituer. Mais même dans ces cas-là, les enfants privilégient massivement les procédures de reformulation à la répétition.»

Nous analyserons donc les différents types de reformulations définitives rencontrées dans notre corpus. Nous les avons regroupées en quatre grandes catégories distinctes. Elles sont représentées ci-dessous par ordre de fréquence décroissant:

Tableau 4: Taux des différents types de reformulations définitives

	6 ans		8 ans		10 ans	
	F	I	F	I	F	I
Reformulations définitives analytiques	14%	13%	16%	16%	14%	17%
Complétude du procès	7%	9%	11%	8%	11%	9%
Synonymes + antonymes	4%	8%	4%	8%	7%	9%
Reformulations synthétiques	3%	4%	5%	7%	6%	8%

2.2.2. Reformulations définitives analytiques (RDA)

Une des procédures pour produire des équivalents sémantiques consiste à reformuler le sens d'un mot en le décomposant en unités de sens plus élémentaires; par exemple la suite analytique: *dire «je veux»* serait un équivalent sémantique du verbe synthétique *demande*. «Ce mode définitif de la construction du sens s'apparente aux matrices analytiques qui rendent compte de la construction de la grammaire et du sens des mots» (IBRAHIM, MARTINOT, 2003: 22). L'élaboration de matrices analytiques, qui sont par essence définitives, permet de mettre en évidence, de façon autonymique, les mécanismes de la langue. Pour ce faire, il est nécessaire d'utiliser des descripteurs bien spécifiques, dont les principaux sont, ainsi que les décrivent Ibrahim et Martinot (2003: 21), des verbes supports (actualisateurs de groupes prédicatifs), des verbes opérateurs, des verbes distributionnels indécomposables (qui correspondent souvent au verbe prototypique d'une table du LADL⁹), des substituts génériques indéfinis et des noms classificateurs.

Toutefois, dans nos données nous trouvons différents types de reformulations définitives analytiques où le sens est effectivement décomposé mais qui sont plus ou moins complètes et qui ne s'appuient pas toujours sur les descripteurs habituels des matrices. Par conséquent nous avons considéré comme des RDA tout énoncé qui décompose le sens, indépendamment des descripteurs utilisés. En outre dans ces RDA le sens n'y est pas toujours *déplié*¹⁰ complètement.

Ce qu'il faut souligner néanmoins, c'est que ces reformulations analytiques, même partielles, sont la marque de l'existence d'une compétence définitive chez l'enfant d'une part, et d'autre part que le sens du lexème à définir est compris (compétence en compréhension). L'enfant se montre donc capable de réutiliser d'autres moyens linguistiques, que ce soit une façon pour lui de tester la langue ou que le lexème du TS ne soit pas disponible à ce moment là.

Constructions de type matriciel

Les RDA complètes (RDAC) ne sont pas très nombreuses dans notre corpus et apparaissent sous des formes très variées. Nous trouvons en français uniquement trois cas de MAD, du type *verbe support + nom prédicatif dérivé du verbe à définir*:

(10) *(il) avait un peu peur parce qu'il avait interdiction d'aller dans la forêt* (Sol., 8 ans)

(11) *...et l'arbre fait des tours sur lui-même* (Max., 10 ans)

Ces deux reformulations décomposent de façon complète le sens respectif de *il lui était interdit d'aller dans la forêt* (séqu. 7) et de *L'arbre était en train de tourner sur lui-même* (séqu. 10).

(12) *et ça et ça fait une petite entrée quand ils ont fait trois pas.* (Ale., 6 ans)

Cet énoncé reformule le verbe *entrer*, verbe qui correspond au sens de *ils firent quelques pas* pris dans son contexte: *Ils firent quelques pas et l'arbre se ferma derrière eux* (séqu. 11). Notons de plus l'emploi de l'adjectif *petite* qui reformule la petite quantité exprimée dans *quelques*.

D'autres RDAC, construites à partir d'autres structures, sont présentes dans notre corpus. Il est singulier de noter une différence préférentielle pour les structures utilisées dans les deux langues. En français, la structure *verbe support + nom prédicatif*, non nécessairement matricielle, est opératoire, alors qu'en italien elle n'apparaît jamais. Par exemple, pour la reformulation de *interdit/proibito* dans *il lui était interdit d'aller dans la forêt / gli era proibito andare nella foresta* (séqu. 7), il est surprenant de trouver de façon massive et uniquement chez les francophones l'emploi de la structure *avoir Nég le droit de W¹*, ainsi qu'elle apparaît reformulée par un enfant de 8 ans (Lau.): *Tom avait un peu peur car il n'avait pas le droit d'aller dans la forêt encore moins la nuit*. L'enfant décompose le sens d'*interdit* en explicitant la négation et en donnant un antonyme d'*interdiction*: c'est-à-dire *droit*. Les italo-phones au contraire décomposent le sens de préférence avec un verbe opérateur synonyme – synonyme dans le contexte – de *ne pas avoir le droit de*, à savoir *ne pas pouvoir*, structure productive également en français, mais dans une moindre mesure.

Tableau 5: taux de RDA de *interdit/proibito*

interdit/proibito	6 ans		8 ans		10 ans	
	F	I	F	I	F	I
il avait interdiction de	-	-	7%	-	-	-
avoir Nég le droit de	82%	-	57%	-	69%	-
pouvoir Nég / non potere	-	11%	-	20%	15%	42%
devoir Nég / non dovere	-	-	14%	10%	-	-
non lasciare	-	-	-	-	-	17%
synonyme: [i:i]vietato/[i:i]	-	33%	-	-	-	8%
total ref. définitives	82%	44%	78%	30%	84%	67%
répétition du VS ¹²	18%	33%	14%	50%	-	8%

On peut affirmer, ainsi que le dit Martinot (2003: 59), que «ce mode de reformulation analytique (*verbe support + nom prédicatif*) manifeste non seulement la maîtrise et la connaissance de classes d'équivalences dans la langue mais contribue à une explication grammaticale du sens par la forme définitive des expressions analytiques».

Construction par décomposition du procès

Une autre construction apparaît dans nos exemples comme productive en français et pratiquement inexistante en italien: il s'agit de la décomposition du sens d'un procès de l'histoire en une suite de sous-procès¹².

L'énoncé définitive *Tom *tenda le bras et euh Julie *prena la boîte* (Gaë., 6 ans) illustre bien cette tendance à

déplier le sens, présente chez nos jeunes locuteurs. Dans la première partie de l'énoncé, le locuteur a reformulé le syntagme verbal de *(Tom) a tendu la boîte* en le décrivant, en envisageant tout d'abord sa première phase; il complète le prédicat verbal *tendre* avec l'argument *bras* au lieu de *boîte*, argument exigé par la langue et faisant partie de la définition analytique de référence qui lui correspond: (TOM) A TENDU LE BRAS DE FAÇON A LUI DONNER LA BOITE QU'IL AVAIT FABRIQUEE, restituant ainsi l'énoncé d'où est dérivé l'énoncé source. On a ici un clair exemple de reconstruction d'un élément effacé (*le bras*) et donc d'un verbe *déplié*. Dans la deuxième partie de l'énoncé reformulé, l'enfant a continué à *déplier* le sens du VS, en envisageant les différentes phases qui correspondent à l'action de *donner*, explicitant de cette manière ce qui est sous-entendu dans le TS. Dans le TS, l'énoncé en question: *(Tom) a tendu la boîte* évoque la première phase du procès, laissant implicite le véritable sens du message, à savoir que *Tom (donne + offre)* (puisque'il s'agit d'un cadeau) *la boîte à Julie*. Dans notre corpus, nous trouvons plusieurs reformulations de ce type – description analytique des différentes phases d'un seul procès – pour l'énoncé *ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux* (séq. 11). Ainsi:

(13) *et ça et ça fait une petite entrée quand ils ont fait trois pas* (Ale., 6 ans)

(14) *ils faisaient trois pas et ensuite ils sont arrivés dans le tronc* (Sol., 8 ans)

(15) *ils firent quelques pas ils entrèrent* (Pau., 10 ans)

(16) *ils sont entrés et quand ils ont marché jusqu'à dans le tronc et ben il s'est renfermé*
(Mar., 10 ans)

Dans chacun de ces énoncés, l'enfant a effectivement reformulé le sens de *ils firent quelques pas / fecero qualche passo* dans *Ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux / Fecero qualche passo e l'albero si richiuse dietro di loro* qui a comme définition de référence: ILS SE DEPLACERENT EN DIRECTION DE L'ARBRE POUR Y ENTRER EFFECTIVEMENT ou ILS ENTRERENT DANS L'ARBRE, en envisageant deux aspects distincts: le déroulement et la finalité.

Les italo-phones, quant à eux, procèdent à une décomposition similaire de ce même lexème, *fecero qualche passo*, mais au moyen d'une construction tout à fait distincte: *verbe + adverbe*, du type *andare dentro (aller dedans)*. C'est une construction très productive en italien et beaucoup plus rare en français. Il s'agit de certains adverbes qui se combinent avec une classe de verbes spécifiques, ce qui explique la fréquence de cette combinaison (DE GIOIA 2001: 42-44). En voici quelques exemples:

(17) *quando fecero tre passi dentro, l'albero si richiuse, come per magia (quand ils firent trois pas dedans, l'arbre se referma, comme par magie)* (Mat., 6 ans)

(18) *si aprì e loro andarono dentro (il s'ouvrit et eux ils allèrent dedans)* (Cri., 10 ans)

D'autres constructions de ce type évoquent uniquement le déplacement et la direction, laissant implicite la finalité du déplacement:

(19) *e poi faceva un passo avanti e si chiudeva alle loro spalle (et puis il faisait un pas en avant et il se fermait à leurs épaules)* (Mar.3, 6 ans)

Nous considérons toutefois comme des RDA partielles les reformulations qui ont omis de suggérer l'entrée dans l'arbre:

(20) *fecero due passi in avanti e si, si ritrovarono in un bellissimo giardino (ils firent deux pas en avant et se, se retrouvèrent dans un très beau jardin)* (Enr., 8 ans)

Cette construction apparaît utilisée par nos italo-phones également pour la reformulation d'un autre lexème du TS. C'est le cas de la forme verbale *si diresse (il se dirigea)* (séq. 4), dont le sémème est décomposé en sèmes de *déplacement* et de *direction*:

(21) **andò incontro** e le diede la scatola (il alla à sa rencontre et lui donna la petite boîte) (Mat., 6 ans)

(22) **va incontro** e gli dà la scatola (il va à sa rencontre et lui donne la petite boîte) (Leo., 6 ans)

(23) **gli corse incontro**, gliela diede (il courut à sa rencontre, il la lui donna) (Giu., 10 ans)

Il est intéressant d'observer que les francophones, pour reformuler de manière analytique le VS précédent (*ils firent quelques pas*), ont recours à d'autres stratégies; outre l'emploi de constructions à support, ou celui d'une suite de deux procès, évoqués plus haut, ils font suivre le verbe utilisé par un complément locatif prépositionnel. Ainsi nous trouvons deux cas de ce type:

(24) **ils faisaient trois pas et ensuite ils sont arrivés dans le tronc** (Sol., 8 ans)

(25) **après ils sont entrés et quand ils ont marché *jusqu'à dans le tronc et ben il s'est renfermé** (Mar., 10 ans)

Dans ce dernier exemple, grâce aux prépositions *jusqu'à dans*, l'enfant précise aussi bien la direction que la finalité du procès exprimé par le verbe *marcher*. Nous pouvons constater ici (25) que l'enfant exploite la fonction autonymique de la langue, puisqu'il reprend le procès *entrer* dans la subordonnée suivante en l'explicitant au moyen d'une reformulation définitive analytique complète: *ils ont marché jusqu'à dans le tronc*, d'ailleurs assez complexe.

On retrouve encore un autre type de combinaison *verbe + adverbe figé* en italien¹³, absente du corpus français, alors qu'elle est tout autant possible. Il s'agit de la reformulation analytique de *mormorò (chuchota)* (séq. 6) qui correspond tout à fait à la définition de référence: JULIE DIT A VOIX CHUCHOTEE / A VOIX BASSE A TOM:

(26) **Giulia di, diceva a Tommaso sotto voce di aprire la scatola (G. di, disait à T. à voix basse d'ouvrir la boîte)** (Cla.3, 8 ans)

(27) **e Giulia gli dice a bassa voce a Tommaso di, di aprire la scatola (et G. lui disait à voix basse à T. de, d'ouvrir la boîte)** (Giu., 8 ans)

(28) **Tommaso dice a bassa voce a Giulia (T. disait à voix basse à G.)** (Ale., 6 ans)

Chez d'autres sujets, francophones et italo-phones confondus, le lexème (*[elle] chuchota/mormorò*) est réutilisé par le locuteur qui indique la façon dont le procès se réalise concrètement (Mar., Cam., Ind.):

(29) **elle chuchota dans l'oreille de Tom** (Mar., 8 ans)

(30) **elle chuchota à l'oreille de Tom** (Cam., 10 ans)

(31) **gli mormorò sul, all'orecchio di aprire la scatola (elle lui murmura sur, à l'oreille d'ouvrir la boîte)** (Ind., 10 ans)

Au moyen de cette dernière structure, à savoir *chuchoter + Adv / mormorare + Adv*, l'enfant analyse à sa manière le sens du lexème. S'il est vrai que *à l'oreille* ne fait pas partie de la définition de référence de *[elle] chuchota/mormorò*, puisqu'on peut chuchoter sans se pencher vers l'oreille, on ne peut nier que le mouvement de se pencher à l'oreille représente de façon stéréotypique l'action de chuchoter. Nous rejoignons ici aussi bien Martin (1990) que Rossi (2005), qui s'accordent pour affirmer qu'une définition ne peut être uniquement liée à sa *composante substantielle* mais qu'elle doit tenir compte des aspects *exocentriques*¹⁴ du mot à définir, à savoir des

aspects qui touchent à «l'expérience concrète du monde» (ROSSI 2005: 176).

Signalons encore un autre type de reformulation définitive analytique, utilisé pour le verbe *aimer*, par les francophones uniquement (1 occurrence (occ) chez les 6 et 8 ans, 2 chez les 10 ans); il s'agit de la suite *trouver N Adj (attribut de l'objet)*, qui reformule parfaitement la définition de référence du VS: JULIE TROUVE CETTE BOITE TELLEMENT A SON GOUT QU'ELLE... (MAD) = CETTE BOITE PLAÎT TELLEMENT A JULIE QU'ELLE..., dont voici un exemple: *et elle la trouve très jolie* (Chl., 6 ans). Les italo-phones ont préféré définir le verbe *aimer*, par ailleurs très peu repris tel quel, par l'emploi du verbe converse *piacere* (1 occ chez les 6 ans, 3 chez les 8 et 10 ans) plutôt qu'avec une définition analytique.

Reformulation analytique des adjectifs

Nous avons vu jusqu'à présent la façon dont nos sujets procédaient pour définir analytiquement surtout les verbes du TS, constatant que la reformulation s'opérait de préférence avec d'autres lexèmes verbaux. Si nous observons maintenant les reformulations définitives analytiques des adjectifs du TS, nous constatons que ces derniers sont généralement définis par d'autres adjectifs. En effet les adjectifs *fou de joie / pazzo di gioia* (séqu. 3) et *merveilleux/meraviglioso* (séqu. 12), qui expriment tous l'intensité d'un état, sont toujours reformulés à l'aide de la structure *intensif + Adj*, et plus exactement par les syntagmes suivants: (*très + tout*) (*content + heureux + excité*) pour le français et (*tanto + tutto + molto + così*) (*felice + contento + emozionato*) ou encore *felicissimo* où l'intensif est combiné à l'adjectif grâce au suffixe *-issimo* pour l'italien. De même *merveilleux/meraviglioso* est repris par une structure tout à fait similaire bien qu'il soit important de noter que les sujets italo-phones privilégient la forme condensée *bellissimo* plutôt que la reformulation analytique *très beau* utilisée seulement par les francophones. Seul l'adjectif *savant/sapiente* (séqu. 14) est reformulé analytiquement par une autre catégorie grammaticale, à savoir par le prédicat verbal correspondant *savoir/sapere* suivi d'un argument, reproduisant ainsi la définition de référence: TOM EST DEVENU UN ENFANT QUI SAVAIT ENORMEMENT DE CHOSES [MAD] et cela dans les deux langues. Il est toutefois à observer qu'aucun sujet francophone de l'âge de 10 ans n'utilise cette ressource, préférant employer le substantif correspondant *savant* (4 occ sur 6 reformulations définitives), qui n'apparaît d'ailleurs pas chez les 6 ans. Serait-ce à supposer ici le signe d'une évolution acquisitionnelle au niveau de la capacité à changer de catégorie grammaticale? Les données de notre étude, insuffisantes cependant pour confirmer cette observation, vont dans ce sens puisque nous trouvons comme uniques cas de translation, la transformation des verbes *éblouir/accecare* avec les adjectifs *éblouissante/accecante*, seulement chez les 10 ans.¹⁵ Un seul sujet italo-phon de 10 ans utilise la catégorie du nom, mais tout en maintenant l'adjectif, rendant ainsi l'énoncé redondant: *allora da lì Tommaso diventò un sapiente, molto sapiente (alors à partir de là, T. devint un savant, très savant)* (Alb., 10 ans).

Reformulations définitives analytiques partielles et lacunaires

Nous avons considéré comme des reformulations définitives analytiques partielles (RDAP) les reformulations qui ne sélectionnent qu'une seule partie de la définition de référence, tout en maintenant le sens de l'énoncé source. Nous avons donc inclus dans cette catégorie les cas où le mot défini est répété et complété par un autre lexème ou énoncé faisant partie de sa définition même; nous trouvons ce type de reformulation en particulier pour les cas où les procès en question se caractérisent par la modalité. Ainsi pour le VS *il chuchota/mormorò*, nous trouvons aussi bien en français qu'en italien cette décomposition où seul le verbe *dire* est sélectionné alors que la modalité du *dire* est exprimée à travers le VS qui est repris: *Julie *disa à à Tom en chuchotant* (Léo, 10 ans) / *un giorno mormorando Giulia disse a Tommaso (un jour en murmurant G. dit à T.)* (Ser., 6 ans). On peut parler ici de redondance dans la mesure où *dire en chuchotant* peut être décomposé comme suit: *dire en disant à voix chuchotée*. On retrouve d'ailleurs cette redondance à plusieurs reprises: dans deux autres cas concernant ce même VS, mais aussi dans le cas du VS *ils furent éblouis / furono accecati* où une description "quasi pléonastique" de la source de l'éblouissement, comme *luce lucente (lumière brillante)* (voir l'exemple ci-dessous), permet à l'enfant d'expliquer cet éblouissement. On remarque la même redondance que précédemment, redondance qui est à la base de la reconstruction des énoncés matriciels, générateurs des énoncés en langue naturelle: «il est toujours possible de générer des redondances qui déplient, paraphrasent, reformulent en les développant, des séquences d'énoncés de la langue qui sont le produit d'un abrègement dû à la grammaticalisation» (IBRAHIM, 2001: 93-94): *c'è una luce lucente che li acceca (il y a une lumière brillante qui les aveugle)* (Ste.2, 8 ans), *Giulia e Tommaso vennero accecati dalla luce abbagliante (G. et T. furent aveuglés par la lumière éblouissante)* (Enr., 8 ans), *erano rimasti accecati perché la luce era così bianca (ils étaient restés (aveuglés + éblouis) parce que la lumière était si blanche)* (Gio., 6 ans). Il est étonnant que seuls les italo-phones, relativement nombreux à avoir essayé de définir ce VS (30% vs. 10% de francophones),¹⁶ aient procédé de cette manière. En revanche on trouve chez les deux populations une tentative presque complète d'analyser ce procès: *ils voient une mer éblouissante* (Océ., 10 ans), *i bambini vedevano una grande luce (les enfants voyaient une grande lumière)* (Tan., 10 ans). La définition est analytique parce que l'enfant extrait *voir/vedere* de *éblouir/accecare* d'après la définition de référence (ILS FURENT EBLouis : LES ENFANTS FURENT L'OBJET D'UN EBLouisSEMENT TEL QU'ILS NE POUVAIENT PLUS RIEN VOIR ou LES ENFANTS NE VOYAIENT PLUS RIEN A CAUSE D'UNE LUMIERE EBLouisSANTE) et parce qu'il y a quelque chose (comme la *grande luce (la grande lumière)*) qui éblouit et donc d'*éblouissant*. Mais on considère cette définition comme partielle parce que les enfants continuent malgré tout à voir quelque chose (l'éblouissement est par conséquent beaucoup moins intense que dans le TS).

Au contraire, dans l'énoncé reformulé: *non riuscivano a vedere quella luce (ils n'arrivaient pas à voir cette*

lumière) (Fab., 6 ans) l'enfant n'a sélectionné que le résultat du procès, rendant ainsi la définition d'*être éblouis* incomplète au niveau de la cause et donc lacunaire. En effet, nous considérons qu'il y a reformulation analytique lacunaire (RDAL) quand une partie du sens de l'énoncé en contexte n'est pas restituée. Ainsi l'emploi du seul verbe *dire* pour reformuler (*elle*) *chuchota/mormorò* est considéré comme lacunaire du point de vue de la définition de référence du mot, même si du point de vue de la cohérence des événements narratifs cette reformulation, hautement majoritaire chez nos sujets, ne pose aucun problème. Dans les reformulations suivantes: *il marcia trois pas et puis l'arbre se referma* (G., 6 ans) ou *i bambini si *spostò [= si spostarono] e l'albero si *richiudò [= si richiuse]* (*les enfants se déplacèrent et l'arbre se referma*) (Fed., 6 ans) qui tentent de reproduire le sens de *ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux*, chacun des deux enfants n'a sélectionné que le sème de déplacement, délaissant la direction et la finalité du procès, indispensables pour comprendre que les protagonistes de l'histoire entrent dans l'arbre.

Enfin, pour la reformulation de *fou de joie / pazzo di gioia*, nous avons considéré comme lacunaires et donc pas totalement définitoires toutes les reformulations où le sème de l'intensité n'est pas maintenu, ainsi que la plupart des italo-phones de 10 ans (5 occ sur 9 définitions) l'ont fait en employant uniquement l'adjectif: *Tommaso era felice perché pensava di trovare una nuova amica* (*Tom était heureux parce qu'il pensait avoir trouvé une nouvelle amie*) (Sam., 10 ans).

Nous reportons dans le tableau ci-dessous les différents types de RDA, complètes, partielles et lacunaires:

Tableau 6: Taux des différents types de reformulations définitoires analytiques

RDA	6 ans		8 ans		10 ans	
	F	I	F	I	F	I
Total RDA	14%	13%	16%	16%	14%	17%
RDA complètes	8,9%	6,6%	9,3%	7,7%	8,6%	8,6%
RDA lacunaires	5,1%	4,7%	6,5%	7,3%	4,7%	7,9%
RDA partielles	0	1,9%	0,4%	0,8%	0,8%	0,8%

Les reformulations complètes sont toujours un peu plus nombreuses que les partielles ou lacunaires chez les francophones, alors que chez les italo-phones le taux d'emploi est presque toujours équivalent. L'écart observé entre ces deux types de reformulations chez les francophones est de près de 4 points chez les 6 et 10 ans et de 2 points chez les 8 ans.

Reformulations définitoires par l'emploi de mots basiques

Le remplacement des lexèmes du TS par des mots basiques apparaît comme le moyen le plus fréquemment employé par nos deux populations d'enfants. Nous entendons par *mots basiques* des lexèmes qui sont à la fois très fréquents et susceptibles de nombreuses acceptions, puisqu'ils sont peu contraints du point de vue syntaxique et peuvent donc se combiner avec un grand nombre de mots. Très peu sémantisés quand ils sont seuls, ils prennent leur sens au sein d'une phrase où ils sont actualisés.

Observons par exemple l'emploi de l'adjectif basique *grande* qui est utilisé dans deux énoncés phrastiques distincts avec deux acceptions différentes: chez Tan., dans *i bambini vedevano una grande luce* (*les enfants voyaient une grande lumière*), il est employé pour exprimer l'intensité de la lumière contenue dans *furono accecati dalla luce* (*ils furent aveuglés par la lumière*); en revanche, dans *c'era una grande luce dentro*¹⁷ (*il y avait une grande lumière dedans*) (Sim., 10 ans), l'adjectif *grande* actualise l'idée d'abondance présente dans l'ES: *la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre*. Toutefois, nous n'avons pas retenu les reformulations, pourtant nombreuses, de cet adjectif quand il ne nous était pas possible de trancher. Nous avons considéré comme définitoires uniquement les cas où le sens donné à *grande* était aisément interprétable, ce qui n'est pas toujours possible, vu la grande malléabilité de ces mots de type basique.

Dans notre corpus, de nombreux verbes élémentaires sont employés pour reformuler les verbes sources, apparaissant pour certains comme les indices de la matrice analytique servant à leur description. Ainsi nous trouvons majoritairement dans les deux langues les mêmes verbes élémentaires¹⁸:

Tableau 7:

Taux de verbes élémentaires reformulés par rapport au nombre de reformulations définitives

Verbes du Texte Source Français/Italien	Verbe élémentaire	6 ans		8 ans		10 ans	
		F	I	F	I	F	I
fabriquer/ fabbricare	faire/fare	83%	43%	60%	33%	50%	33%
tendre la boîte/ tendere la scatola	donner/dare	90%	91%	85%	58%	85%	53%
poser/porre	mettre/mettere	66%	75%	75%	71%	66%	72%
chuchoter/mormorare	dire/dire	67% + 1 demander	67%	81%	86%	86% + 1 demander	92%
avoir le droit / avere il diritto	pouvoir/potere	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Voir la deuxième partie de l'article

Note

* Cet article est le résultat d'une étroite collaboration ainsi que de nombreuses discussions théoriques entre les auteurs. Nous pouvons cependant préciser que les données françaises ont été analysées essentiellement par Claire Martinot et les données italiennes par Sonia Gerolimich et Michele De Gioia, qui a garanti les discussions sur la grammaticalité des exemples italiens. L'introduction et la partie théorique ont été rédigées par Martinot, Gerolimich s'est occupée de la synthèse des résultats et de la conclusion et De Gioia s'est chargé de réviser les diverses versions du travail.

↑ 1 Ce projet s'intitule *Acquisition et Reformulation*, il est coordonné par Claire Martinot de l'Université Paris Descartes et regroupe des chercheurs travaillant sur les langues maternelles suivantes: français, italien, roumain, croate, polonais, allemand, arabe yéménite.

↑ 2 Cette histoire a été écrite en français puis a été fidèlement traduite dans toutes les langues du projet. Le texte original et le texte italien se trouvent en annexe.

↑ 3 La reformulation, telle que nous l'avons définie à partir de l'analyse d'un très grand nombre de productions d'adultes et d'enfants, permet de considérer comme des reformulations tout à la fois les répétitions strictes et les énoncés reformulés qui ont un sens différent de celui de l'énoncé source, tout en ayant un invariant structurel ou même lexical, et bien entendu les énoncés sémantiquement équivalents.

↑ 4 Les enfants acquièrent/apprennent la langue à partir de leurs expériences langagières – il n'y a pas d'autre moyen.

↑ 5 Nous rappelons (cf. note 3) que les reformulations qui ne sont pas paraphrastiques sont celles au cours desquelles l'enfant répète à l'identique, ou presque, l'énoncé du texte source et celles qui conduisent à un changement de sens. Pour un exposé détaillé des procédures de reformulation, cf. MARTINOT 2007, MARTINOT et al. 2008.

↑ 6 La consigne qui est donnée à l'enfant est la suivante: «Tu racontes la même histoire, tu as le droit de changer les mots, tu peux employer tes mots à toi, mais essaye de ne rien oublier».

↑ 7 Les séquences reformulées prises en compte pour le calcul du taux sont uniquement celles où figure le lexème étudié.

↑ 8 Le taux est, à partir de ce tableau, toujours calculé par rapport à l'ensemble des séquences reformulées de notre corpus.

↑ 9 L'équipe du LADL (Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique) fondée et dirigée par Maurice Gross jusqu'à sa mort prématurée en décembre 2001, est aujourd'hui intégrée à l'Équipe Informatique Linguistique (Institut d'électronique et d'informatique Gaspard-Monge, Université Paris-Est, C.N.R.S.) dirigée par Éric Laporte. Pour les tables syntaxiques des constructions complétives, cf. M. Gross (1975); pour les tables syntaxiques des constructions intransitives, cf. Boons, Guillet, Leclère 1976; pour les tables syntaxiques des constructions transitives locatives, cf. Guillet, Leclère 1992.

↑ 10 Terme employé par Ibrahim (2001).

↑ 11 Notations du LADL.

↑ 12 Un seul sujet l'utilise: fecero tre passi e entrarono dentro (Giu., 8 ans).

↑ 13 Pour les adverbes figés de l'italien, cf. surtout De Gioia (2001, 2008).

↑ 14 Il s'agit d'un terme employé par Prandi (2004), cité par Rossi (2005: 176).

↑ 15 À part un sujet italien de 8 ans, qui emploie *abbagliante* (éblouissante), tiré du verbe *abbagliare* (éblouir), synonyme de *accecare* (aveugler). Signalons également en français à 8 ans la tentative d'emploi d'un nom: *éclairément*, traduit du verbe *éclairer*.

↑ 16 Il est probable ici que le verbe *éblouir* ait posé plus de difficulté de compréhension aux petits francophones que le verbe italien *accecare* (aveugler), qu'il est possible de rattacher à *cieco* (aveugle), d'emploi habituel. En effet seulement 1 francophone

de 8 ans et 2 de 10 ans ont tenté de le définir.

[↑] 17 Reformulation analytique que nous considérons comme complète.

[↑] 18 Le taux est calculé par rapport au nombre de reformulations définitives et non par rapport au nombre de séquences reformulées comme pour les autres tableaux; cela permet de mieux rendre compte du nombre élevé de verbes élémentaires par rapport à l'ensemble des reformulations définitives.

Sonia GEROLIMICH, Claire MARTINOT, Michele DE GIOIA, *Reformulations définitives spontanées chez des francophones et des italophones de 6, 8 et 10 ans - Deuxième partie*, Autour de la définition, 11, 2010, http://publiforum.farum.it/ezone_printarticle.php?id=149

REFORMULATIONS DÉFINITIVES SPONTANÉES CHEZ DES FRANCOPHONES ET DES ITALOPHONES DE 6, 8 ET 10 ANS - DEUXIÈME PARTIE

Sonia GEROLIMICH, Claire MARTINOT, Michele DE GIOIA

Indice

[3. Conclusion](#)

[Annexes](#)

2.2.3. Reformulations définitives par complétude du procès

Nous appelons *reformulation définitive par complétude du procès* les cas où le locuteur reformule de façon explicite l'information apportée par le lexème du TS, information restée *latente*, pour reprendre un terme cher à Michel Bréal. Nous avons déjà évoqué le cas du petit Gaël de 6 ans qui a reformulé le sens de *il tendit la boîte* (séq. 4) de façon analytique: *Tom *tenda le bras et euh Julie *prena la boîte*. Les autres enfants au contraire ont préféré pour la plupart reformuler cet énoncé au moyen d'un unique verbe *donner*, par ailleurs verbe basique, qui permet de donner de manière explicite toute l'information tirée du contexte.

D'autres cas de ce type mettent en évidence le fait que nos jeunes locuteurs ont tendance à éviter de reformuler les lexèmes verbaux qui n'expriment qu'une seule phase du procès, en général la phase de début du procès, tout en laissant implicite l'information principale, à savoir la finalité de ce procès. En effet, ce type de reformulation apparaît, en plus du cas de *tendre la boîte*, pour deux autres verbes sources, qui expriment uniquement le début du procès: *Tom souleva le couvercle / Tommaso sollevò il coperchio* (séq. 6) et *Ils firent quelques pas / Fecero qualche passo* (séq. 4); ceux-ci sont généralement reformulés respectivement par *ouvrir/aprire* et *entrer/entrare*, qui permettent de considérer le procès dans sa globalité.

Il est intéressant de voir qu'en français et en italien, langues typologiquement proches, on obtient à ce niveau un résultat très similaire, que nous avons repris dans le tableau suivant (nous avons exclu les occurrences du verbe *entrer/entrare* quand celui-ci appartenait aux constructions analytiques «à deux procès consécutifs»):

Tableau 8: Taux de définitions par complétude du procès

Verbes du TS	6 ans		8 ans		10 ans	
	F	I	F	I	F	I
tendre la boîte / tendere la scatola	64% 9 donner	83% 10 dare	100% 11 donner 2 offrir	62% 8 dare (1 [i:]dare come regalo[A:i])	100% 11 donner 1 offrir 1 recevoir	80% 8 dare 2 regalare 2 consegnare
soulever le couvercle / sollevare il coperchio	33% 5 ouvrir	40% 6 aprire	73% 11 ouvrir	67% 10 aprire	60% 10 ouvrir	47% 7 aprire
faire quelques pas / fare qualche passo	15% 2 (r)entrer	18% 2 entrare + 1 VS dentro	13% 2 (r)entrer (1 red.) ¹⁹	13% 2 entrare (1 red.)	40% 6 (r)entrer	29% 3 entrare (1 red.) + 1 andare dentro

Remarquons toutefois dans les reformulations des italophones l'emploi des verbes *andare* (*aller*) et *entrare* (*entrer*) combinés avec l'adverbe *dentro* (*dedans*).

Signalons également parmi les reformulations en français de [il] a soulevé le couvercle (dont le VS n'est jamais repris) avec le verbe *ouvrir*, deux énoncés qui, en plus d'évoquer le procès dans sa globalité, évoquent le geste dans son déroulement, et cela grâce à l'adjonction d'un adverbe: *alors il ouvrit délicatement le couvercle* (Pau., 10 ans), *et lui chuchota d'ouvrir la boîte et il avait ouvert délicatement* (Ale., 8 ans). On pourrait considérer ces deux reformulations, qui définissent parfaitement le VS *soulever* dans le contexte de l'histoire, comme relevant d'une procédure de type analytique (RDAC).

2.2.4. Synonymes, antonymes et mots converses

Nous nous tiendrons ici à la définition générique suivante pour indiquer des synonymes: «Il s'agit de co-hyponymes qui peuvent commuter dans un même contexte sur l'axe syntagmatique et qui ont un nombre important de sèmes en commun» (<http://www.linguistes.com/mots/lexique.html>). Pour que cette commutation soit possible il serait souhaitable que les deux éléments soient de même catégorie syntaxique. Nous avons considéré que la définition des synonymes ci-dessus pouvait s'appliquer aux antonymes et aux mots converses en tant qu'ils partagent de nombreux points communs avec les synonymes: «Les antonymes ont en fait un caractère très synonymique car ils ont un hyperonyme commun et contiennent les mêmes sèmes (même si leurs polarités sont inversées)» (*ibid.*). On considère d'ailleurs les antonymes converses comme étant en étroite relation de réciprocité puisque chacun des termes implique nécessairement l'autre (*donner/recevoir*).

Le taux de reformulations par synonymes ou antonymes est assez différent entre les deux langues: en effet, chez les francophones, cette procédure est toujours moins fréquente que chez les italophones. En revanche on observe chez ces deux populations un brusque accroissement à l'âge de 10 ans.

Ici encore, nous notons des reformulations assez dissemblables entre les deux langues même pour les cas où il existe des lexèmes équivalents dans l'une et l'autre langue en particulier pour les verbes. Nous reproduisons ci-dessous les diverses occurrences de reformulations par synonymie relevées dans notre corpus:

Tableau 9: Taux de reformulations définitoires par synonymie

TS	6 ans		8 ans		10 ans	
	F	I	F	I	F	I
voisine / compagna di banco	-	-	-	13% 2 vicina di banco	-	7% 1 amica di banco
interdit/ proibito	-	33% 3 vietato	-	-	-	8% 1 vietato
merveilleux/ meraviglioso	-	7% 1 magico	-	13% 1 magico, 1 magnifico	21% 3 magnifique	-
savant/ sapiente	20% 1 fortiche	20% 1 bravo	8% 1 professionnel	-	15% Adj source + intelligent (red.)	13% 1 bravissimo 1 intelligente
fabriquer/ fabbricare	40% 5 faire 1 préparer	50% 3 fare 1 construire, 3 preparare	36% 3 faire 2 construire	60% 3 fare 1 construire 5 preparare	40% 3 faire 2 construire 1 confectionner	60% 3 fare 1 construire 5 preparare
chuchoter/ mormorare	-	7% 1 sussurare	7% 1 souffler	-	-	-
tourner sur lui-même / girare su se stesso	-	9% 1 ruotare	-	-	18% 1 pivoter (1 red.)	-
éblouis / accecati	-	9% 1 abbagliare	-	14% 2 abbagliare	-	13% 2 abbagliare
inonder/ inondare	-	-	-	-	-	7% 1 illuminare
sembler/ sembrare	-	-	7% 1 paraître	-	7% 1 avoir l'air	-
poser/ porre	-	-	-	15% 1 riporre, 1 appoggiare	-	15% 1 poggiare 1 appoggiare

Légende: red. = redondant.

Tableau 10: Taux de reformulations définitoires par antonymie ou mot converse

TS	6 ans		8 ans		10 ans	
	F	I	F	I	F	I
tendre la boîte / tendere la scatola	-	-	-	-	8% 1 recevoir	-
aimer/aimer	-	14 % 1 piacere	-	23% 3 piacere	-	23% 3 piacere
éblouis/ accecati	-	9% 1 vedere	-	-	7% 1 voir	7% 1 vedere
sembler/ sembrare	14 % 1 on dirait 1 avoir l'impression	-	7% 1 croire	-	14% 1 avoir l'impression	-

Nous observons tout d'abord qu'en particulier pour les antonymes converses, même si les mêmes lexèmes existent dans l'une et l'autre langue, ceux-ci n'apparaissent employés que dans l'une des deux; certains (*piacere (plaire)* en italien, *avoir l'impression (avoir l'impressione)* en français) le sont même de façon répétée, ce qui conduit à penser que ce n'est pas idiosyncrasique. Cela correspond très probablement à des tendances préférentielles bien ancrées dans les habitudes

linguistiques des deux populations d'enfants. En ce qui concerne les synonymes employés pour *fabriquer/fabbricare*, nous observons que mis à part le verbe élémentaire *faire/fare* employé largement dans les deux langues, nous trouvons d'autres équivalents synonymiques plus contraints lexicalement (donc plus spécifiques), mais moins appropriés au complément *la boîte / la scatola*, tels que *construire* dans les deux langues ou *préparer*, ce dernier n'apparaissant reformulé qu'une seule fois en français alors que les italophones l'utilisent largement, ce que nous expliquons difficilement. Malgré tout, nous émettons l'hypothèse que l'emploi de ce synonyme est lié en grande partie au monde de l'expérience des enfants pour qui il est plus facile de *préparer* une boîte que de la *fabriquer*. On pourrait rapprocher le choix de ces synonymes, et en particulier celui de *confectionner*, du concept de «proximité sémantique» proposé par Duvignau (2005: 39-40), selon laquelle il existe des «concepts d'action», comme [fabrication] dans notre cas: «ces concepts véhiculent leur intension (l'essentiel de leur signification) à travers des expressions linguistiques variées; celles-ci réalisent l'essentiel de la signification du concept dans des zones sémantiques différentes en ce qu'elles renvoient à des types d'objets différents (papier, voiture, maison) et, parfois, à des domaines d'activité humaine spécifiques (/mécanique/, /bâtiment/) marqués dans le dictionnaire».

Signalons encore l'emploi déviant de *amica di banco* (amie de table) pour *compagna di banco* (compagne de table = voisine); l'enfant a défini uniquement le premier mot de la forme composée du lexème, à savoir *compagna*, qui pris isolément a le sens d'*amie*, montrant en quelque sorte qu'il en a décomposé le sens, au lieu de considérer cette expression, *compagna di banco*, comme une seule unité de sens.

Cet emploi des synonymes montre l'accroissement progressif du stock lexical des enfants, ainsi qu'on peut l'observer en particulier avec les synonymes du verbe *donner*, verbe généralement employé pour la reformulation de *[il] a tendu la boîte/tese la scatola*, que l'on peut considérer en quelque sorte comme des synonymes "indirects" de l'énoncé source.

Tableau 11: Reformulations synonymiques de *donner*

Synonymes	6 ans		8 ans		10 ans	
	F	I	F	I	F	I
donner			2 offrir	(1 dare come regalo)	1 offrir	2 regalare 2 consegnare

Précisons que *dare come regalo* (*donner comme (offrande + cadeau)*) peut être considéré comme la matrice analytique définitoire de *regalare* (*offrir*), seul cas de construction à support dans les reformulations des italophones, que l'on pourrait classer comme reformulation analytique indirecte de *tese la scatola*. On remarque que son emploi précède (enfants de 8 ans) celui du verbe synthétique correspondant *regalare* (enfants de 10 ans), corroborant l'hypothèse que les reformulations analytiques sont un moyen de s'appropriier la langue, de construire le sens.

2.2.5. Reformulations définitoires synthétiques

Nous considérons comme reformulation définitoire synthétique deux types de reformulations:

- soit l'enfant reformule un lexème verbal du TS, dont la forme est distribuée comme pour *(il) était en train de tourner sur lui-même / stava girando su se stesso, (Ils) firent quelques pas / Fecero qualche passo, (tu) as le droit de / hai il diritto di*, avec un lexème non analytique, tels que respectivement: *pivoter/ruotare, entrer/entrare, tu peux / puoi*. Il s'agit donc d'une synthétisation de type formel;
- soit l'enfant condense en un seul lexème l'information contenue dans deux lexèmes distincts du TS. Ainsi dans les deux langues, à travers l'emploi des verbes *se précipiter* en français ou *correre* en italien dans *Julie il s'est précipité sur elle* (Mar.) ou *gli corse vicino* (Ste.2), nos sujets ont synthétisé en un seul lexème deux informations contenues dans l'énoncé du TS: *Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette / Non appena la vide, si diresse verso la ragazzina*, à savoir l'immédiateté induite par *dès que / non appena* et le déplacement induit par *il s'est dirigé / si diresse*. Il s'agit plutôt d'une synthétisation au niveau conceptuel.

Tableau 12: Taux de reformulations définitives par synthétisation

TS	6 ans		8 ans		10 ans	
	F	I	F	I	F	I
dès que + se diriger / non appena + dirigersi	-	-	8% 1 se precipiter	15% 2 correre	-	7% correre incontro ¹⁹
se diriger + tendre / dirigersi + tendere	-	-	-	31% 4 portare ²⁰	-	20% 3 portare
aimer + tellement / amare + talmente tanto	-	-	-	-	7% 1 adorer	-
tourner + sur lui-même / girare + su se stesso	-	-	-	-	18 % 2 pivoter (1 red.)	-
faire quelques pas / fare qualche passo	23% 1 avancer 2 (r)entrer ²¹	-	13% 2 (r)entrer (1 red.)	14% 2 entrare (1 red.)	40% 6 (r)entrer	20% 3 entrare (1 red.)
avoir le droit / avere il diritto	29% 4 pouvoir	57% 8 potere	60% 9 pouvoir	66% 10 potere	50% 7 pouvoir	86% 12 potere

Ces reformulations de type synthétique, mis à part les deux derniers cas (*faire quelques pas / fare qualche passo*, *avoir le droit / avere il diritto*) que nos sujets ont pu reformuler au moyen de verbes plus fréquents dans leur idiolecte (verbe téléique *entrer/entrare* d'une part et verbe élémentaire *pouvoir/potere* de l'autre), montrent que la capacité à synthétiser apparaît vers l'âge de 8 ans. Et si nos données sont trop peu nombreuses pour pouvoir affirmer l'existence de tendances claires, elles nous portent malgré tout à observer que les italophones auraient une plus grande tendance à synthétiser que les francophones.

2.2.6. Autres types de procédures

Il est encore à signaler quelques autres types de procédures, pas très développées chez nos sujets, mais intéressantes à observer.

a) Les verbalisations

Les verbalisations correspondent à l'expression directe d'états émotionnels. Ce type de reformulation est apparue essentiellement en français avec l'adjectif *fou de joie* sous la forme d'exclamations: *super!* (2 occ: 6 et 10 ans), ou *chouette!* (1 occ à 8 ans); ainsi l'énoncé *chouette! Je vais avoir une nouvelle copine* (Cha.), reformule bien l'énoncé source: *Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut être une nouvelle amie*. Apparemment il s'agit d'un type de formes peu utilisé en italien.

Chez nos sujets italophones nous trouvons un seul cas de reformulation de ce type (verbalisation du geste): *tieni qua questo regalino! (tiens là ce petit cadeau!)* (Giu.1, 6 ans) qui reproduit l'énoncé: *le tesse la scatola che aveva fabbricato per lei la sera prima*.

D'ailleurs d'autres études ont montré que par rapport au discours rapporté indirect, le discours rapporté direct est un moyen privilégié chez les plus jeunes, et que sa fréquence diminue avec l'âge (GEROLIMICH 2003; MARTINOT 2000).

b) La mise en scène ou scénario

Pour reformuler *Julie sera ta voisine / Giulia sarà la tua compagna di banco* (séq.2), le nom source *voisine/compagna di banco* a été reformulé presque exclusivement au moyen d'une mise en scène, et plus exactement par la description du mouvement/déplacement que doit faire Julie pour être *la voisine* de Tom, ce qui correspond à la définition de certéine du mot en question: *JULIE SERA (L'ENFANT + L'ELEVE) DE LA CLASSE QUI OCCUPERA PENDANT UN CERTAIN TEMPS LA CHAISE (= S'ASSEOIRA SUR LA CHAISE) QUI SE TROUVE A COTE DE CELLE DE TOM*. En voici quelques exemples représentatifs:

(32) *elle (la maîtresse) disait à la fille de se mettre à côté de Tom* (Rém., 6 ans)

(33) *il y avait Julie elle s'installe à côté de Tom où il y avait la place vide* (Ale., 8 ans)

(34) *la maîtresse a dit «il reste une place à côté de toi Tom et elle s'asseyera à côté de toi» Julie* (Océ., 8 ans)

(35) *ensuite euh la maîtresse mit Julie juste à côté de Tom* (Rom., 10 ans)

(36) *c'era un banco libero vicino a Tommaso e Giulia era, si andò a sedere nel banco, in quell'altro banco di Tommaso* (il y avait une table de travail libre à côté de T. et G. était, alla s'asseoir dans la table, dans cette autre table de travail de T.) (Ema., 6 ans)

(37) *Tommaso aveva vicino a lui un banco libero, allora la maestra mette Giulia vicino a lui* (T. avait à côté de lui une table de travail libre, alors la maîtresse met G. à côté de lui) (Bea., 8 ans)

(38) *disse a Tommaso: hai un banco, visto che c'è un banco libero la Giulia si metterà vicino a te* (elle dit à T.: tu as une table de travail, vu qu'il y a une table de travail libre G. se mettra à côté de toi) (Alb., 10 ans)

Nota bene: à partir de 8 ans, et dans les deux langues, nous trouvons des définitions par «verbe causatif de mouvement» (cf. Rom., Bea.), en soi plus complexes que la simple description par description du mouvement de Julie/Giulia.

c) La métaphorisation

Enfin, signalons deux cas de métaphorisation, assez peu usuels chez les enfants. Un enfant francophone a reformulé l'adjectif *merveilleux* en comparant le jardin à un *paradis*:

(39) *...et c'était le paradis il y avait plein de fleurs* (Cha., 8 ans)

Un autre francophone relève la métaphorisation déjà présente dans le TS avec le verbe *inonder*: *les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre* (ES):

(40) *au bout de quelques minutes l'arbre s'ouvre et ils voient une mer éblouissante* (Océ., 10 ans)

3. Conclusion

Nous avons observé à travers cette étude que les enfants sont amenés tout naturellement à tenter de saisir le sens des mots et leur fonctionnement dans la langue. Que ce soit à travers l'analyse proprement dite des traits qui caractérisent chaque lexème ou bien à travers l'emploi d'autres lexèmes ayant un grand nombre de traits communs avec les lexèmes spontanément définis, le jeune locuteur s'emploie à utiliser tous les moyens qu'il a à disposition pour entrer dans le système linguistique et en connaître les rouages, développant ainsi sa compétence langagière. Nous avons en effet pu voir que les moyens pour reformuler autrement le sens d'un mot sont divers, mais on peut se demander s'ils relèvent de la même activité définitoire. Est-ce en effet la même activité définitoire que de reformuler un mot source par une décomposition fondée sur les potentialités dérivationnelles du mot à définir (IBRAHIM et MARTINOT 2003), ou par une décomposition du procès, ou bien à l'inverse de définir une séquence analytique par un mot synthétique? Il faudrait répondre à cette question. Ou encore est-ce la même activité définitoire que de reformuler un mot source par un synonyme ou par un mot plus élémentaire (*chuchoter* reformulé par *dire*, *se diriger* reformulé par *aller*) qui ne peut plus être un équivalent sémantique strict? On peut affirmer en tout cas, que quelle que soit la façon dont l'enfant s'y est pris, il explore les potentialités de la langue en les remodelant à sa façon et surtout en s'attachant à insérer les lexèmes dans un contexte cohérent, conscient que ceux-ci font partie d'un système où tout se tient. L'enfant se montre donc capable de ne garder que l'information essentielle d'un lexème qu'il a nécessairement analysée au préalable de manière à rendre son discours clair et suffisamment informatif. Ainsi l'emploi de verbes basiques, prototypiques d'un champ sémantique, et donc d'usage plus courant, comme *faire* pour *fabriquer*, *dire* pour *chuchoter* ou encore *mettre* pour *poser*, n'enlève rien au contenu informatif du discours et est nécessairement la trace d'une activité définitoire opérante. De même que l'emploi d'un lexème tel que *regalare* (*offrir*), synonyme de *dare* (*donner*) (qui reformule *tendere la scatola* (*tendre la boîte*)) est nécessairement la trace de cette activité définitoire ainsi que le montre la construction analytique *dare come regalo* (*donner comme cadeau*) employée par un sujet plus jeune. De la même façon, la description des mouvements qu'il faut faire pour être *la voisine de Tom*, mouvements qui font partie d'un savoir partagé, relève encore d'une autre stratégie définitoire permettant aux jeunes locuteurs de développer un sens précis. Ainsi que l'affirme Rossi (2005: 183), «définir le sens d'un mot, signifie avant tout prendre en compte la double nature du lexique comme structure, système de valeurs et comme reflet du monde sensible», tout en précisant que «les procédés spontanés des enfants couvrent un éventail très large, de la définition phonique-gestuelle jusqu'à des formes plus complexes et plus raffinées» (*ibid.*).

Au fur et à mesure que les enfants avancent en âge, on a pu noter l'accroissement et surtout la diversification des procédures définitoires employées. Toutefois, le choix de la procédure est également lié au lexème à définir, à sa *composante*

substantielle et exocentrique; elle est liée également, on a pu le voir, à la langue utilisée. Ainsi, nous avons pu constater la tendance des italophones à préférer les procédures plus synthétisantes comparées à celles des francophones qui sont apparues plus analytiques. En effet, nous avons observé que, même quand dans les deux langues il existait exactement les mêmes structures avec des lexèmes similaires, certaines reformulations divergeaient; ainsi, alors que pour reformuler [*elle*] aimait/amava, les sujets francophones préfèrent employer un syntagme tel que *trouver belle*, les italophones privilégient la construction converse avec le verbe *piacere*; de même pour le mot source *interdit*, les italophones n'ont jamais utilisé l'expression *ne pas avoir le droit de* alors que la plupart de nos sujets francophones l'ont fait. D'ailleurs, le taux de reformulations définitives analytiques est plus élevé chez les francophones, tandis que nous trouvons davantage de synonymes chez les italophones. Nous pouvons nous demander s'il ne faut pas voir là la tendance de la langue italienne à être plus agglutinante que la langue française (langue pro-drop, emploi massif de suffixes, etc.). Cette tendance apparaît également dans l'emploi très courant en italien de la structure *verbe + adverbe*, tel que *andare dentro*, qui, malgré sa structure analytique, apparaît comme très amalgamée, condensant plusieurs informations à la fois, informations qu'il est nécessaire en français de distribuer sur tout un énoncé: «definirò i VS (verbi sintagmatici) come sintagmi formati da una testa verbale e da un complemento costituito da una "particella" (originariamente un avverbio), **uniti da una coesione sintattica di grado elevato** al punto che non si può commutare il VS intero con una sola delle sue parti»¹ (SIMONE, 1996: 49).

Nous avons donc pu mettre en évidence cette capacité croissante des enfants à reformuler, sans répéter, les lexèmes entendus, à travers diverses stratégies communicatives, qui sont plus ou moins développées selon les langues employées. Ces divers résultats peuvent servir de base pour une construction plus ciblée de dictionnaires d'apprentissage, en particulier ceux qui privilégient la définition phrastique naturelle, tel que le *Petit Robert des enfants* de Rey-Debove (1988).

Annexes

Tableau 13: Reformulations analytiques définitoires

TS	F	I
interdit/proibito	-avoir Nég le droit (26 occ) -pouvoir Nég (2 occ) - devoir Nég (2 occ)	- potere Nég (8 occ) - dovere Nég (1) - lasciare Nég (1)
merveilleux/meraviglioso	très beau (2 occ)	bellissimo (6 occ)
s'est dirigé / si diresse		- andare incontro (2 occ) - correre incontro (1 occ)
a tendu la boîte / tese la scatola	*tenda le bras et *prena la boîte	(dare come regalo) Non comptabilisé parce qu'il s'agit d'une MAD indirecte.
aimait/amava	trouver très belle (4 occ)	-
chuchota/mormorò	dire en chuchotant	- dire a voce bassa (3 occ) - dire mormorando
tourne sur lui-même / stava girando su se stesso	<i>Il fait des tours</i>	
ils furent éblouis / furono accecati	- ils voient une mer éblouissante	- non riuscivano a vedere quella luce - e i bambini vedevano una grande luce -rimasti accecati perché la luce era così bianca - c'è une luce lucente che li acceca - furono accecati dalla luce abbagliante
inondait/inondava		grande (3 occ) Ex.e, e c'era una grande luce dentro
firent quelques pas / fecero qualche passo = entrer dans l'arbre	- <i>ça fait une petite entrée</i> + VS - VS + entrer (2 occ) - VS + arriver dans l'arbre - Ils ont marché jusqu'à dans le tronc	- VS avanti (8 occ) - VS dentro (2 occ) - andare dentro (1 occ) - entrare dentro (2 occ) - VS + entrare dentro - VS + fin che
sembler/sembrare	- avoir l'impression (3) - c'est comme si	

Texte Source (TS) en français

Tom et Julie

1. Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.
2. Arrivée en classe, la maîtresse a dit: «Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom, la place est libre à côté de toi, Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle!»
3. Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie.
4. Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.
5. Julie aimait tellement cette boîte qu'elle la prenait toujours avec elle. Quand la maîtresse disait: «Sortez vos affaires!», Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle, sur leur table de travail.
6. Un jour, Julie chuchota à Tom: «Ouvre la boîte!» Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit: «Je t'attends ce soir à 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt».
7. Tom avait un peu peur parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit.
8. Mais à 8h du soir, il était tout de même au rendez-vous, Julie l'attendait déjà.
9. Sans dire un mot, la petite fille prit la main de Tom et frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre.
10. Au bout de quelques minutes, les enfants entendirent un grincement. L'arbre était en train de tourner sur lui-même.
11. Tout à coup, le tronc s'ouvrit et les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre. Ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux.
12. Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs semblaient se parler en chantant. Alors Julie dit à Tom: «Viens, traversons le jardin, il y a une grande fête pour toi, ce soir. Jusqu'à minuit, tu as le droit de demander à notre Roi tout

ce que tu veux».

13. Tom a répondu: «Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre».

14. Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant.

Texte Source (TS) en italien

Giulia e Tommaso

1. Quella mattina, la maestra arrivò nel cortile della scuola più tardi del solito. Teneva per mano una bambina che nessuno aveva ancora mai visto.
2. Arrivata in classe, la maestra disse: «Bambini, vi presento la vostra nuova compagna, si chiama Giulia. Tommaso, il posto accanto a te è libero, Giulia sarà la tua compagna di banco, sii molto gentile con lei!»
3. Tommaso era pazzo di gioia all'idea di avere forse trovato una nuova amica. La sera, a casa sua, fabbricò una scatolina rotonda, rossa e dorata, per Giulia.
4. L'indomani mattina, nel cortile della scuola, Tommaso aspettava con ansia l'arrivo della sua nuova piccola compagna di banco. Non appena la vide, si diresse verso la ragazzina e le tese la scatola che aveva fabbricato per lei la sera prima.
5. Giulia amava talmente tanto quella scatola che la portava sempre con sé. Quando la maestra diceva: «Tirate fuori le vostre cose!», Giulia poneva delicatamente la scatola tra lei e Tommaso, sul loro banco.
6. Un giorno Giulia mormorò a Tommaso: «Apri la scatola!» Tommaso sollevò il coperchio e scoprì un pezzo di carta sul quale Giulia aveva scritto: «Ti aspetto stasera alle otto sotto il grande albero, all'entrata della foresta».
7. Tommaso aveva un po' paura perché gli era proibito di andare nella foresta, soprattutto di notte.
8. Ma nonostante tutto, alle otto di sera, era all'appuntamento e Giulia l'aspettava già.
9. Senza dire una parola, la ragazzina prese la mano di Tommaso e bussò tre volte sul tronco del grande albero.
10. Dopo qualche minuto, i bambini sentirono uno scricchiolio. L'albero stava girando su se stesso.
11. Ad un tratto il tronco si aprì e i bambini furono accecati dalla luce che inondava l'interno dell'albero. Fecero qualche passo e l'albero si richiuse dietro di loro.
12. Giulia e Tommaso si trovavano in un giardino meraviglioso dove i fiori sembravano parlarsi cantando. Giulia disse allora a Tommaso: «Vieni, attraversiamo il giardino, c'è una grande festa per te questa sera. Fino a mezzanotte hai il diritto di chiedere al nostro Re tutto quello che vuoi».
13. Tommaso rispose: «Voglio imparare a parlare con gli uccelli che sanno tutto quello che succede nel cielo, con i pesci che sanno tutto quello che succede nell'acqua e con le formiche che sanno tutto quello che succede sulla terra».
14. E da quel giorno Tommaso diventò un bambino estremamente sapiente.

Bibliographie

- E. BEDOU-JONDOH, C. NOYAU, «Restitution de récits en langue première et en langue seconde chez des enfants du sud-Togo: formulations et reformulations des procès», in C. MARTINOT et A. H. IBRAHIM (sous la dir. de), *La reformulation: un principe universel d'acquisition*, Paris, Kimé, 2003, p. 357-383.
- J.-P. BOONS, A. GUILLET, C. LECLERE, *La structure des phrases simples en français. Constructions intransitives*, Genève, Droz, 1976.
- M. DE GIOIA, *Avverbi idiomatici dell'italiano. Analisi lessico-grammaticale*, prefazione di M. GROSS, Torino, L'Harmattan Italia, 2001.
- M. DE GIOIA, *Carrément. Lexique bilingue français-italien des adverbes figés*, Roma, Aracne (coll. "l(ea)ng(u)a(tgj)es", n. 8), 2008.
- K. DUVIGNAU, «Pour un apprentissage-enseignement du lexique verbal calqué sur l'acquisition: revisite et apport des métaphores/erreurs des enfants de 2 à 4 ans», in F. GROSSMANN, M.-A. PAVEAU, G. PETIT (sous la dir. de), *Didactique du lexique: langue, cognition, discours*, Grenoble, Université Stendhal: ELLUG, 2005, p. 37-49.
- C. FILLMORE, «The case for case», in E. BACH, R. T. HARMS (sous la dir. de), *Universals in linguistics theory*, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1968, p. 1-88.
- S. GEROLIMICH, «Étude comparative des processus de reformulation chez des italo-phones de 5 à 12 ans dans une perspective interlangue», in C. MARTINOT et A. H. IBRAHIM (sous la dir. de.), *La reformulation: un principe universel d'acquisition*, Paris, Kimé, 2003, p. 39-69.
- A. E. GOLDBERG, *Constructions. A Construction Grammar approach to argument structure*, Chicago, University of Chicago Press, 1995.
- M. GROSS, *Grammaire transformationnelle du français*. Vol. 1: *Syntaxe du verbe*. Paris, Larousse, 1968 (réédité sous le même titre, Paris, Cantilène, 1986).
- M. GROSS, *Méthodes en syntaxe*, Paris, Hermann, 1975.
- M. GROSS, «Lexicon Grammar: application to French», in R. E. ASHER (sous la dir. de), *The Encyclopedia of Language and Linguistics. Volume 4*, Oxford, Pergamon Press, 1994, p. 2195-2205.
- A. GUILLET, C. LECLERE, *La structure des phrases simples en français. Constructions transitives locatives*, Genève, Droz, 1992.

- Z. S. HARRIS, *Language and Information*, New York, Columbia University Press, 1988 (traduction française: A. IBRAHIM, C. MARTINOT, *La langue et l'information*, Paris, CRL, 2007).
- A. H. IBRAHIM, «Argumentation interne et enchaînements dans les matrices définitoires», *Langages*, n. 142, vol. 35, juin 2001, p. 92-126.
- A. H. IBRAHIM, C. MARTINOT, «Les reformulations lacunaires des enfants», in C. MARTINOT et A. H. IBRAHIM (sous la dir. de.), *La reformulation: un principe universel d'acquisition*, Paris, Kimé, 2003, p. 15-35.
- A. IBRAHIM, Q. RZIEH, A. SAEED, «Reformulations grammaticales en arabe», in C. MARTINOT et A. H. IBRAHIM (sous la dir. de.), *La reformulation: un principe universel d'acquisition*, Paris, Kimé, 2003, p. 269-295.
- E. LIEVEN, M. TOMASELLO, «Children's first language acquisition from a usage-based perspective», in P. ROBINSON, N. C. ELLIS (sous la dir. de), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York et Londres, Routledge, 2008, p. 168-196.
- R. MARTIN, «La définition naturelle», in J. CHAURAND et F. MAZIÈRE (sous la dir. de), *La définition*, Paris, Larousse, 1990, p. 86-95.
- C. MARTINOT, *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle)*, Thèse de Doctorat, dir. B.-N. GRUNIG, Université Paris 8, 1994.
- C. MARTINOT, «Étude comparative des reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans», *Langages*, n. 140, décembre 2000, p. 92-123.
- C. MARTINOT, «Les acquisitions tardives en français langue maternelle», in C. MARTINOT et A. H. IBRAHIM (sous la dir. de.), *La reformulation: un principe universel d'acquisition*, Paris, Kimé, 2003, p. 39-69.
- C. MARTINOT, «Quand Acquisition rime avec Reformulation: Nécessité d'une réponse linguistique aux phénomènes d'acquisition de la langue maternelle», *Recherches linguistiques*, n. 29, 2007, p. 179-211.
- C. MARTINOT, S. GEROLIMICH, U. PAPROCKA-PIOTROWSKA, M. SOWA, «Reformuler pour acquérir sa langue maternelle? Investigation auprès d'enfants français, italiens et polonais de 6, 8 et 10 ans», in M. SCHUWER, M.-C. LE BOT, E. RICHARD (sous la dir. de.), *Pragmatique de la reformulation. Types de discours. Interactions didactiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (coll. "Rivages Linguistiques"), 2008, p. 221-239.
- C. MARTINOT, J. KUVAC-KRALJEVIC, T. BOSNJAK-BOTICA, L. CHUR, «Prédication principale vs seconde à l'épreuve des faits d'acquisition», Paris, CRL, 2009, p. 50-81.
- M. PRANDI, *The building blocks of meaning: ideas for a philosophical grammar*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2004.
- J. REY-DEBOVE (sous la dir. de), *Le Petit Robert des enfants*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1988.
- M. ROSSI, 2005, «Du monde et des mots: pour une définition du sens lexical», in F. GROSSMANN, M.-A. PAVEAU, G. PETIT (sous la dir. de.), *Didactique du lexique: langue, cognition, discours*, Grenoble, Université Stendhal: ELLUG, 2005, p. 175-187.
- R. SIMONE, «Esistono verbi sintagmatici in italiano?», *Cuadernos de Filologia Italiana*, n. 3, 1996, p. 47-61.
- M. TOMASELLO, *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2003.

Cet article est le résultat d'une étroite collaboration ainsi que de nombreuses discussions théoriques entre les auteurs. Nous pouvons cependant préciser que les données françaises ont été analysées essentiellement par Claire Martinot et les données italiennes par Sonia Gerolimich et Michele De Gioia, qui a garanti les discussions sur la grammaticalité des exemples italiens. L'introduction et la partie théorique ont été rédigées par Martinot, Gerolimich s'est occupée de la synthèse des résultats et de la conclusion et De Gioia s'est chargé de réviser les diverses versions du travail.

Note

↑ Je définirai les VS (verbes syntagmatiques) comme des syntagmes formés par une tête verbale et un complément constitué d'une "particule" (à l'origine un adverbe), unis par une cohésion syntaxique de degré élevé au point qu'on ne peut commuter le VS entier avec une seule de ses parties.