



Discontinu : fonctionnement, formations et emplois du pluriel nominal homogène externe chez des enfants unilingues et bilingues

Giancarli Pierre-Don

Pour citer cet article

Giancarli Pierre-Don, « Discontinu : fonctionnement, formations et emplois du pluriel nominal homogène externe chez des enfants unilingues et bilingues », *Cycnos*, vol. 16.2 (Détermination nominale et individuation), 1999, mis en ligne en janvier 2004.

<http://epi-revel.univ-cotedazur.fr/publication/item/742>

Lien vers la notice <http://epi-revel.univ-cotedazur.fr/publication/item/742>
Lien du document <http://epi-revel.univ-cotedazur.fr/cycnos/742.pdf>

Cycnos, études anglophones

revue électronique éditée sur épi-Revel à Nice
ISSN 1765-3118 ISSN papier 0992-1893

AVERTISSEMENT

Les publications déposées sur la plateforme épi-revel sont protégées par les dispositions générales du Code de la propriété intellectuelle. Conditions d'utilisation : respect du droit d'auteur et de la propriété intellectuelle.

L'accès aux références bibliographiques, au texte intégral, aux outils de recherche, au feuilletage de l'ensemble des revues est libre, cependant l'article, recension et autre contribution sont couvertes par le droit d'auteur et sont la propriété de leurs auteurs. Les utilisateurs doivent toujours associer à toute unité documentaire les éléments bibliographiques permettant de l'identifier correctement, notamment toujours faire mention du nom de l'auteur, du titre de l'article, de la revue et du site épi-revel. Ces mentions apparaissent sur la page de garde des documents sauvegardés ou imprimés par les utilisateurs. L'université Côte d'Azur est l'éditeur du portail épi-revel et à ce titre détient la propriété intellectuelle et les droits d'exploitation du site. L'exploitation du site à des fins commerciales ou publicitaires est interdite ainsi que toute diffusion massive du contenu ou modification des données sans l'accord des auteurs et de l'équipe d'épi-revel.

Discontinu : fonctionnement, formations et emplois du pluriel nominal homogène externe chez des enfants unilingues et bilingues

Pierre-Don Giancarli

Université de Poitiers, [Pierre-
Don.Giancarli@mshs.univ-poitiers.fr](mailto:Pierre-Don.Giancarli@mshs.univ-poitiers.fr)

Nous remercions le professeur CORBETT, de l'Université du Surrey, Angleterre, de nous avoir communiqué les références précises des publications que nous cherchions sur le baïnouk et sur le bayso.

Introduction

Nous avions dans un précédent travail (GIANCARLI, 1997a) essayé de montrer que le fonctionnement continu est, au travers du déterminant Ø, facilitateur pour l'enfant, par rapport au discontinu qui présente la difficulté d'instaurer une certaine relation de différenciation entre occurrences afin de créer et de maintenir l'individuation, différenciation dont l'énonciateur doit dans un second temps faire abstraction afin de faire comme si elle n'existe pas, mais sans remettre en cause l'individuation, indispensable à toute construction de classe.

Après avoir montré que le discontinu est pour l'enfant plus problématique que le continu (nous parlons bien de fonctionnement linguistique et pas de perception référentielle sur un plan ontologique), nous voudrions montrer ici qu'à l'intérieur du discontinu, le discontinu pluriel pose plus de difficulté acquisitionnelle à l'enfant (les unilingues et bilingues étudiés) que le discontinu singulier, et pourquoi.

I. Fonctionnement du pluriel

Nous avons constitué et étudié dans le cadre de la théorie des opérations énonciatives les corpus d'une population d'enfants bilingues entre 2 et 6 ans auxquels l'un des parents (francophone) parle français et l'autre (anglophone) anglais, et avons relevé chez les plus jeunes des productions comme les suivantes :

- Book** [1° objet désigné].
- Mother : Book.
 - **Book** [2° objet désigné].
 - M : Another book. Two books. (Lauren, (2 ans 7mois))
 - (2) M : What's that, there ?
 - **Des canards.**
 - M : Yeah, what's it in English ?
 - **Duck.**
 - M : Duck, O.K.
 - **Duck, duck, duck, duck.** (Scott, (2 ans 10 mois))
 - (3) [désigne un calendrier sur lequel sont dessinés trois clowns]
- Un nez, un nez, un nez.** (Nicholas-Don, (3 ans 2mois))

En (1), Lauren se trouve face à deux livres. Elle désigne le premier sous la forme **book**, puis fait de même avec le second tandis que sa mère lui fournit la forme plurielle **two books**. En (2), Scott, face à une collection de canards sur un livre d'images, va dire **duck, duck, duck, duck**. En (3), notre fils Nicholas-Don pointe les nez de trois clowns et dit **un nez, un nez, un nez**, le pointage aidant l'individuation par la création de portions d'espace délimitées (chacune pouvant être occupée par une instance du même type d'objet mais pas par le même objet), et la verbalisation faisant de même par la création de portions de temps, chaque portion spatio-temporelle étant mise en correspondance terme à terme avec un référent distinct.

Ces productions révèlent deux stades : le premier chez les plus jeunes dans les exemples (1) et (2), dans lesquels le nom n'est pas précédé du déterminant adéquat ; le second chez l'enfant le plus âgé en (3) où le nom est précédé d'un marqueur d'extraction.

Au-delà de cette différence, on peut réunir toutes ces productions car aucune ne fait apparaître de pluriel là où il serait attendu. Ces enfants ont reconnu dans un objet les propriétés leur permettant de l'identifier au centre organisateur de la notion **book** ou **nez**, ils savent nommer l'objet, ils sont capables d'identifier le second exemplaire au premier et de parcourir les occurrences. Précisons que les occurrences sont considérées comme qualitativement identiques, si bien que le discontinu **des nez** renvoie à des occurrences considérées comme qualitativement homogènes, plusieurs occurrences de **nez** considérées comme identiques, plusieurs qnt de **nez** avec 1 pour valeur à qnt.

Cette description permet de délimiter notre champ d'étude aux pluriels qualitativement homogènes, au sein de la variété des pluriels

existants, illustrée dans le tableau ci-après :

Pluriels externes

pluriel qualitativement homogène	pluriels qualitativement hétérogènes	pluriel quantitativement hétérogène
::	::	::
pluralisation de substantifs déjà discontinus au singulier	pluralisation de substantifs : nomas propres	pluralisation de pronoms de 1 et 2 personne
::	::	::
des nez	des beurres	the sands of the desert
Ø noses	Ø butters	les sables du désert

Pluriels internes

a crossroads, headquarters
he shot two bear

Seront donc passés sous silence des continus denses comme **beurre**, **eau**, **sable**, qu'on peut aussi discréteriser en disant **des beurres**, **des eaux différentes mais toutes deux potables**, **des sables différents selon les plages** dont le sens est “plusieurs qualités de beurre” (CULIOLI, 1971) ; cela s’explique par le fait que le continu (et pas le compact, cf. GIANCARLI, 1997a) présente une homogénéité qlt à laquelle la discréterisation vient mettre un terme, créant par définition une hétérogénéité qnt mais surtout une hétérogénéité qlt, ce qui n’était pas le cas du discontinu, puisque dans le discontinu on fait comme si on avait une homogénéité qlt. Un pluriel indiquera donc une pluralité de quantités ou une pluralité de qualités, une identification qlt ou une discrimination qlt, selon qu'il aura pour support un discontinu ou un continu discréterisé.

Nous ne traiterons pas non plus des pluriels dits “ampliants”, tels **les sables du désert**, **les eaux du lac** ou en anglais **the waters of the lake**, **the sands of the desert**, qui ressemblent aux continus discréterisés mais qui ont leur fonctionnement propre : leur sens n'est pas plusieurs qlt de sable du désert ni plusieurs qlt d'eau du lac ; chaque pluriel a en gros le même sens que le continu correspondant, dont ils ne se distinguent que par une valeur plus qlt .

Nous excluons aussi les pluriels internes, où s'exprime la vision unitaire d'un tout singulier qui transcende sa composition en individus, que les termes soient morphologiquement pluriels mais

sémantiquement singuliers (**a crossroads**) ou le contraire (**two bear**). Nous passerons sous silence aussi les collectifs, qui discutent de la dualité singulier/pluriel quand ils sont employés comme distributifs (en tant que multiplicité regroupée en un ensemble), autrement dit quand l'accord verbal du terme morphologiquement singulier est fait au pluriel, et que donc les individus composant le groupe prennent le pas sur le groupe. Ils sont en un sens l'inverse des pluriels internes, puisqu'on a du singulier, transcené dans une vision collective. Enfin nous ne traiterons pas non plus du pluriel sur les pronoms (pronoms dits de 1[°] et 2[°] personnes du pluriel), ni des "group plurals" sur les noms propres. Nous excluons les premiers car ces pronoms dits "du pluriel" ne sont pas des pluriels : en effet, en français **je** et **tu** n'ont pas de substitut possible et sont donc uniques. A partir de là, si on considère le pluriel comme un parcours totalisant sur des occurrences considérées comme identiques et formant une classe homogène, il faudrait que **nous** corresponde à **je + je + je...**, ce qui ne correspond pas à aux faits et qui est un raisonnement contradictoire car on ne peut pas envisager d'avoir plusieurs fois ce qui est unique. Les 1[°] et 2[°] personne dites du pluriel ne sont pas des pluriels mais des personnes amplifiées avec extension de l'unique à autre chose : **nous** a toujours une personne fondamentale présente, qui joue un rôle proéminent par rapport aux autres (d'où l'hétérogénéité qlt), à savoir **je**, ce que certaines variétés de français montrent bien (ainsi en français acadien **nous mangeons** se dit **je mangeons**, suivant un usage que le français de France avait d'ailleurs jusqu'au 16[°] siècle, et **vous** de 2[°] personne "du pluriel", quand il le sens de **tu + il**, a une personne fondamentale fondamentale, à savoir **tu**, et d'ailleurs le **vous** de politesse a le seul sens référentiel de **tu**). On peut à cet égard faire un parallèle entre le domaine des "pronoms" et celui des substantifs, ce qui nous amène aux group plurals : autant la 3[°] personne du pluriel **ils** fait penser aux pluriels homogènes comme **tables**¹, autant les 1[°] et 2[°] personnes dites du pluriel **nous** et **vous** font penser aux pluriels hétérogènes qu'on appelle des "group plurals" (**les Durant, the Andersons**) ; En effet tout comme nous disions que les pronoms de 1[°] et 2[°] personne dites du pluriel ne sont pas des pluriels mais des personnes amplifiées avec

¹ Ce n'est sans doute pas un hasard si en pidgin anglo-camerounais **tables** se dit **table-them**, avec comme pluriel des substantifs le pronom pluriel de 3[°] personne (cf. DELMAS, 1993 : 205-206) et pas ***table-us** ou ***table-you**.

extension de l'unique à autre chose, on peut dire qu'un "group plural" sur un substantif ne renvoie pas à un groupe formé par addition de personnes identiques à partir d'un individu unique, mais à un groupe restreint formé par extension à partir d'un membre central et qui est aussi celui qui est choisi comme représentant de ce groupe : **the Andersons** pourra être le groupe formé de M. Anderson, son épouse et leur famille, ou d'une personne nommée Anderson plus ses associés.².

Revenons aux versions enfantines des pluriels homogènes, des exemples (1) à (4). Ils s'appuient sur deux opérations : identification au premier objet de ceux qui le suivent, et parcours des occurrences. Ces opérations permettraient, selon certains, d'expliquer le pluriel (CABREJO-PARRA, 1977 : 267). L'opération d'identification est déduite de par l'itération de la mention du même nom pour des objets pourtant distincts ; quant à l'opération de parcours (qui d'ailleurs presuppose l'identification) elle peut être isolée dans certaines productions enfantines, telle la suivante d'un unilingue anglophone âgé de 2ans 10mois :

- (4) Adulte : Give me the picture of the cat.
- **This one cat and this one cat and this one cat and this one cat** (HECHT, 1983, p. 126)

L'enfant, au lieu de donner à l'adulte l'image représentant un seul chat, va montrer celle comportant une pluralité de chats, et va exprimer cette pluralité en pointant chacun des chats, chacun des pointages étant accompagné de **this one cat**. Idem pour un enfant arabophone de 3 ans 6 mois, qui face à une image représentant deux chats (chat = **gutta**), emploiera non pas la forme de duel (**guttiten**) mais dira **di gutta w di gutta** c'est-à-dire *this is a cat and this is a cat*, ce qui est commun à cet âge chez les arabophones (OMAR, 1973 : 160, 151, 143). L'étape intermédiaire de parcours apparaît donc clairement, tout comme dans l'exemple (3) déjà cité, et dans

² Quant à **Mehmet-ler** en turc il signifie *les Mehmet* au sens de *Mehmet et sa famille*, et **teyze-m-ler** signifie mot à mot *tante-ma-pluriel* (où *ma tante* est un individu unique) et renvoie à *ma tante et sa famille*, et non pas à *mes tantes* qui se dirait **teyze-ler-im** c'est-à-dire mot-à-mot *tante-pluriel-à moi* (LEWIS, 1967, p. 40). **Teyzemler** fonctionne donc tout comme un pluriel hétérogène de type "group plural" français ou anglais si ce n'est que le turc a étendu ce fonctionnement aux prénoms et aux noms communs en disant littéralement *les Jacques et les ma tante* comme en français nous disons *les Durant*.

lequel l'enfant définissait également sa collection de **nez** en extension par énumération de ses composants.

(3) [désigne un calendrier sur lequel sont dessinés trois clowns]

Un nez, un nez, un nez. (Nicholas-Don, (3a2m))

Mais a-t-on là des pluriels ? La réponse est évidemment négative. Pourtant on a bien les deux opérations présentées par E. Cabrejo-Parra comme sous-jacentes au pluriel. Ces deux opérations ne suffisent pas à expliquer la pluralisation. En réalité les sujets ont effectué les deux premières opérations qui, alliées à d'autres, permettront la pluralisation, mais ils ne vont pas jusqu'à faire ce qui permettrait la pluralisation.

Qu'est-ce qui leur manque, et qui permet la pluralisation au niveau opératoire ? A notre avis, l'addition, et donc la préconstruction³, que nous déclarerons par conséquent absente dans les cinq premiers exemples.

Imaginons que je suis face à trois exemplaires d'un objet X. Je dois, pour produire **des Xs** en français ou **Ø Xs** en anglais, effectuer un parcours de x1 à x2, et ce grâce à une identification de x1 à x2 puis renouveler cette opération de x2 à x3. Cependant cela est insuffisant en l'état : que x1 soit identifié à x2 et x2 à x3 (et donc x1 à x3) donne trois équivalences mais pas une pluralité, pas de "résultante" synthétique. En effet, une fois cette identification faite entre les objets parcourus, il faut les additionner les uns aux autres, jusqu'au dernier élément, ce qui revient à une sommation. Nous considérerons ici³ que la pluralisation externe homogène, - qu'elle soit en **des Xs** en français ou en **Ø Xs** en anglais, qu'elle soit en **les Xs** en français ou **the Xs** en anglais, qu'elle soit spécifique ou générique -, implique toujours une opération d'addition.

Cette idée est confirmé par E. Gilbert en ce qui concerne le pluriel générique anglais en **Ø Xs** (GILBERT, 1993 : 90) et par R. Martin pour le pluriel générique français en **les Xs** (MARTIN, 1986 : 191).

³ La préconstruction, "métatexte par lequel on pose préalablement quelque chose" (GUILLEMINÄFLESCHER, 1981, p. 488), vaut selon nous non seulement comme relation prédicative mais aussi comme terme à l'intérieur d'une relation entre deux termes. Ça peut être un terme absent mais activable et nécessaire pour l'explication d'un second terme, avec lequel il est en relation d'antériorité opératoire, pas tant au plan chronologique qu'au plan d'un décalage dans lequel l'un doit nécessairement influer sur l'autre pour l'expliquer.

Il y a parcours et totalisation également dans le cas du spécifique, mais avec des différences : d'une part seule une sous-classe, repérée par rapport à la situation, est concernée, d'autre part que le pluriel traduit un accroissement qnt au sein du discontinu par rapport au singulier, ce qui ne vaut pas dans le générique où il y a par définition validation universelle pour toute une classe, que le GN soit pluriel ou singulier.

Si le parcours sommatif demeure au-delà de la variation spécifique/générique et au-delà de la variation de déterminant, on pourra se demander comment nous différencions les divers pluriels (par exemple **Ø -s** et **the -s**), et les spécifiques des génériques : nous dirons avec A. Joly qu'un pluriel générique en **Ø Xs**, par exemple *Ø men are weak*, évoque la totalité numérique absolue d'un ensemble hors situation et on peut gloser par *all men* (JOLY & O'KELLY, 1990, p. 415-416), alors qu'un pluriel spécifique en **the Xs** (*the birds are singing*) renvoie à une totalité relative, celle de tous les *birds* autour de moi que je peux entendre, donc un groupe clos déjà défini, et dans un cadre spatial limité. Quant à **Ø Xs** spécifique, dans *I could see birds all around me*, le pluriel y exprime la totalité absolu d'un ensemble spécifique c'est-à-dire en situation : il s'agit de la totalité des *birds* qui a la propriété d'être visible pour moi qui suis placé à tel endroit rendant ma perception possible, et peu importe que ce soit en réalité une sous-classe de *birds*. Enfin, avec un pluriel générique en **the Xs** comme *the turkeys show many similarities to the pheasants*, nous voyons comme C. Mazodier un contraste entre groupes à l'intérieur d'un système (MAZODIER, 1992 :47), ce qui tend à traiter la classe en sous-classe, donc en la limitant, ce qui confirme notre interprétation en termes de totalité relative bien que générique⁴.

⁴ On pourra trouver gênant de postuler pour le pluriel, ce que nous faisons à la suite de E. Gilbert et R. Martin, un parcours exhaustif de la classe, notamment pour un pluriel générique, qui par définition concerne des occurrences seulement possibles et donc éventuellement non-existantes : **les hommes naissent libres et égaux entre eux.** / L'explication par parcours exhaustif est effectivement gênante, mais pas plus dans le cas d'une classe comportant des occurrences possibles, voire même moins, que dans celui d'une classe non-finie, illustrable par les questions ouvertes : en effet, dans une question comme **who made this cake ?** qui porte non sur la relation sujet/prédicat mais sur un terme de l'énoncé, il y a bien création de la classe des "cake makers" dont **who** n'est qu'un représentant et demande au co-énonciateur qu'il prenne position et assigne une valeur au pronom. Or cette construction de

L'étape de totalisation inhérente à la pluralisation apparaît clairement dans cet extrait du corpus de Louise, bilingue de 3 ans 5 mois, à laquelle sa mère demande combien de messieurs elle a vu lors d'une soirée :

- (5) M : How many men ?
- One, two, three, six ladies.
- M : Six ladies and how many men ?
- One, two, three, four. (Louise, (3ans 5mois))

Cet exemple montre d'abord qu'à un certain stade de son évolution (à 3 ans 5mois ici, mais parfois même au-delà de 5ans, FAYOL, 1990, p. 41), la chaîne numérique est pour l'enfant insécable : même si dans sa première réponse Louise court-circuite une partie de la chaîne , il lui

classe n'a pour but que de permettre un parcours des occurrences qui la composent afin que le co-énonciateur arrête le parcours sur la valeur jugée bonne et attribuable à **who** : "l'énonciateur parcourt toutes les occurrences possibles de la classe et demande au co-énonciateur d'en valider une" (GUILLEMIN-FLESCHER, 1981, p. 483, 488 ; voir aussi CULIOLI, 1985, p. 55 : "avec l'interrogation, on a un parcours sur toutes les valeurs possibles"). Donc soit la classe parcourue est finie et elle inclut la bonne valeur, ce qui serait curieux pour une question ouverte, soit la classe est non-finie et malgré cela est l'objet d'un parcours exhaustif ("toutes", notre soulignage *supra*). / Précisons que l'explication par parcours totalisant n'implique nullement que le but soit l'expression d'un comptage d'occurrences : le comptage est une opération de parcours sur une chaîne de nombres ordonnés, chaque nombre entrant dans une relation de correspondance terme à terme avec une occurrence et une seule ; il débouche en général sur un dénombrement, c'est-à-dire sur un résultat numérique, dans la mesure où le parcours est bien sommatif c'est-à-dire que s'y ajoute une opération d'addition. Mais le dénombrement ne correspond pas tout à fait au pluriel : bien que le dénombrement porte généralement une forme de pluriel et bien que le pluriel aboutisse aussi à l'expression d'un résultat, ce résultat n'est pas numérique puisque l'opération de parcours ne porte pas sur une chaîne de nombres ordonnés mais sur les occurrences d'une classe, qualitativement homogènes (discontinu) ou qualitativement hétérogènes (continu discrétilisé), pour ne parler que des pluriels externes. Dans la mesure où il y a parcours sommatif, il y a comptage, mais ce comptage n'est qu'un moyen dans le but de renvoyer à la classe ou à la sous-classe par sommation, c'est-à-dire aux propriétés que les occurrences ont en commun. / Le parcours totalisant n'implique pas non plus qu'on fasse un sort particulier à chaque occurrence, ni dans sa composante de totalisation, ni même dans sa composante de parcours. Certes un parcours se fait bien occurrence par occurrence, mais sans qu'il y ait nécessairement mise en relief de l'individualité de chaque occurrence (exemple : **give me any one you like**). De plus, la totalisation qui suit le parcours ne laisse aucun doute quant au fait que les éventuelles différences entre occurrences ne sont pas retenues, et qu'il n'est plus question du passage d'une occurrence à l'autre mais bien d'une somme.

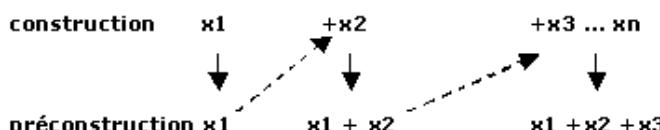
faut commencer par le début alors même que c'est le sixième maillon qui l'intéresse ; elle doit effectuer une opération de parcours avant de valider la bonne valeur (si celle-ci est supérieure à l'unité), et mentionner cette bonne valeur en dernier, le dernier nombre du comptage correspondant au dénombrement de la totalité de la collection, et ce parce que le parcours est sommatif.

Parce que le pluriel est précédé d'un chiffre, Louise compte dans le but de dénombrer, ce qui est le cas de figure normal (sauf dans les poésies rimées pour enfant, ou si on compte les moutons pour s'endormir!). L'individuation des composants de la chaîne numérique est donc insuffisante pour permettre à chaque unité d'exister en dehors du groupe d'éléments. D'autre part, l'étape de totalisation est certes associée à une explicitation de l'opération de parcours qui mène à la totalisation, puisque le parcours en est le support (il oblige à mentionner les éléments de l'opération de totalisation), mais il y a plus qu'une opération de parcours qui permet à Louise de parvenir au total, *six ladies* et *four men*.

Nous expliquons donc le pluriel par des opérations d'identification, de parcours, et d'addition, cette dernière phase nécessitant un appel au préconstruit ; et c'est dans cette phase de préconstruction inhérente à l'addition que se situe selon nous la difficulté à pluraliser pour nos sujets.

En effet, comment additionner sans préconstruit, comme le montre la figure 1 ci-dessous :

Figure 1 : Le pluriel comme opérations de parcours et d'addition sur deux niveaux



Additionner x_2 à x_1 n'est possible que si x_1 voit son existence déjà construite, que si sa trace en tant que "déjà parcourue" est conservée pour la suite, et s'il y a donc un jeu sur deux plans différents, construit/préconstruit. C'est chaque item atteint par le parcours qui doit être additionné aux items précédemment parcourus, totalisés et transformés en préconstruits. L'item construit devient immédiatement préconstruit après son addition aux précédents et s'ajoute à la base qui

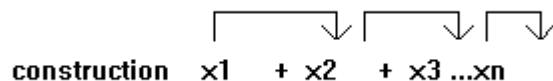
permet l'effectuation de l'addition de l'item suivant, et ce jusqu'au dernier.

Le pluriel est donc la résultante à la fois de l'itération des opérations d'identification et de l'addition de tous les items identifiés, dans l'ordre de l'identification d'abord et de l'addition ensuite. Que dans les énoncés (1) à (4) les sujets n'aient pas exprimé la résultante de ces opérations est évident, puisqu'ils n'ont pas exprimé de pluriel sous sa forme du marqueur attendu.

Mais qu'est-ce qui permet même de penser qu'ils ont effectué une opération d'addition (et donc un appel au préconstruit) ? On ne voit aucun résultat d'addition, mais aucune addition préalable non plus. On ne voit qu'une opération d'identification répétée, marquée par la répétition de la même notion dans nos exemples français et anglais (ainsi qu'en chinois chez un enfant de 2ans 4mois CHAO, 1951 : 37), et parfois marquée en outre dans d'autres corpus par les adverbes **autre**, **aussi** et **encore** en français (CABREJO-PARRA, 1988 : 133) ou leurs équivalents dans d'autres langues : "deux chiens" sera dit en serbe par un enfant de 1an 7mois : **jos'i wau-wau, jos'i wau-wau**, où **wau-wau** est une onomatopée et **jos'i** signifie **encore** (PAVLOVITCH, 1920 : 121).

Nous pensons que nos sujets ont identifié les items, parcouru ceux-ci, mais sans effectuer d'opération d'addition ni donc parvenir à un résultat de l'addition. L'opération d'addition n'a pas été réalisée en raison du fait qu'elle fait intervenir un préconstruit. L'item, une fois atteint par le parcours, est oublié et remplacé par le suivant, il n'y a pas linguistiquement dans les exemples (1) à (4) de premier ni de dernier item aux yeux de l'enfant. Son cheminement opératoire peut être représenté de la façon suivante :

Figure 2 : Représentation des exemples (1) à (5) du corpus avec opération de parcours mais pas d'addition, et donc sur un seul niveau.

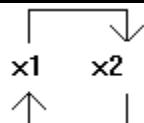


Si l'item, une fois atteint par le parcours, est oublié et remplacé par le suivant, comment se fait-il que l'enfant finit tout de même par s'arrêter à un moment donné ? Pourquoi l'enfant ne continue-t-il pas sans fin son parcours, en reprenant pour objet les premiers items

parcourus, dont il n'a selon nous gardé aucune trace en mémoire au niveau linguistique ? Parce que les objets sont présents dans la situation d'énonciation, ce qui leur confère une certaine permanence existentielle et spatiale. Mais quand l'enfant parle d'objets physiquement absents (et donc a fortiori non-pointables), ces objets ne jouissent pas de la preuve *de visu* de leur existence. Si d'autre part, comme nous le pensons, il y a aussi absence à ce stade de préconstruction linguistique, c'est dans ce cas de figure-là que le parcours peut être effectivement sans fin. En voici la preuve :

- (6) P : Qu'est-ce que tu as, comme voitures ? [ses deux petites voitures ne sont pas sorties]
- La rouge, la bleue, la rouge, la bleue, la rouge, la bleue, la rouge
- P : J'ai compris. (Nicholas-Don, (2 ans 10mois))
(7) P : [l'enfant est de retour de l'école, chez lui] Tu t'es bien amusé, à l'école ? Tu as joué dedans ou dehors ?
- Dedans, dehors, dedans, dehors, dedans, dehors...
P : D'accord, les deux. (Nicholas-Don, (3ans))

Figure 3 : Représentation des exemples 7 et 8



On se rappelle que dans l'exemple (3) Nicholas-Don avait énoncé trois fois **nez**, une fois pour chaque item parcouru, chaque item étant passé en revue une fois. Les référents étaient présents dans la situation. Mais dans les exemples (6) et (7), où les référents ne sont pas présents, le même enfant, qui ne fait plus la part entre le "déjà parcouru" et le "à parcourir", va prolonger son parcours jusqu'à ce que son père, un peu effrayé au début, ne l'interrompe.

Bien qu'il ne soit question que de deux voitures en (6), Nicholas-Don parcourt x1, puis x2, puis revient à x1, etc... en les juxtaposant, sans parvenir à exprimer une résultante et à s'y tenir : il verbalise x1, il verbalise ensuite x2 mais, parce que x1 n'est pas préconstruit, x2 remplace x1 au lieu de s'y ajouter. C'est alors à x2 qu'il essaie d'ajouter x1, mais x2 n'étant pas non plus préconstruit, la construction de x1 annule toutes celles qui l'ont précédée. Chaque occurrence verbalisée est condamnée à être une nouvelle occurrence qui annule celle(s) qui la précède(nt), une nouvelle occurrence possible de

construction mais pas de préconstruction, ce qui la condamne à être suivie d'une autre qui ne sera jamais la dernière. Seule l'interruption du père le force à mettre un pseudo-terme à ce vertigineux parcours.

Dans cette première partie, nous avons essayé de montrer que, en raison de la préconstruction nécessaire à la phase d'addition qui suit l'opération de parcours, la pluralisation pose un problème aux plus jeunes de nos sujets bilingues francophones-anglophones. Ils se comportent en l'espèce comme d'autres enfants parlant d'autres couples de langues, mais aussi comme des enfants unilingues de langues diverses (du moins pour les langues sur lesquelles nous avons eu accès aux informations pertinentes).

Cela explique que le pluriel est acquis après le singulier, et ce au terme de trois étapes dont l'une s'appuie sur le singulier : il y a d'abord **une** verbalisation de la notion par référent, puis **une** extraction simple (parfois un fléchage simple, cf. exemple (4) ou corpus de LEOPOLD, 1949, III, p. 82) par référent, puis une extraction multiple.

Cet ordre d'acquisition du pluriel après le singulier est confirmé dans les langues où nous avons pu avoir accès à des données : chez une bilingue hollandais-anglais (DE HOUWER, 1990 : 149), chez des bilingues germanophones-italianophones, ainsi que chez les unilingues italianophones et germanophones (TAESCHNER, 1983 : 126), francophones et hispanophones (CABREJO-PARRA, 1977 et 1988), et chez une unilingue latvianophone (RUKE-DRAVINA, 1973 : 256),

Nous allons à présent nous intéresser davantage aux marqueurs dans lesquels ces opérations s'incarnent, c'est-à-dire aux formes de surface, variables selon les langues, et aux âges d'acquisition par l'enfant selon qu'il parle telle(s) ou telle(s) langue(s).

II. Formations du pluriel et âge d'acquisition selon les langues

Il ne sera question ici que des formes de pluriel d'enfants qui suivent grossièrement le modèle adulte, celui qu'ils sont appelés normalement à maîtriser. Mais il existe des créations personnelles, idiosyncratiques de certains enfants qui inventent des moyens n'existant pas dans leur langue maternelle, dont voici trois brefs exemples en anglais :

Lisa, qui ne pouvait pas marquer phonologiquement le pluriel faute de sibilante finale, utilisait un moyen syntaxique personnel lui faisant remplacer *shoes* par *one two shoe* ou *eight four shoe* ou *three five shoe*, c'est-à-dire n'importe quelle combinaison de deux chiffres connus d'elle (MILLER & ERVIN, 1964 : 29-30). La présence d'un quantifieur pluriel suffit dans le système de cet enfant à signaler le pluriel, ce qui est inadéquat en anglais, mais existe de façon standard en hongrois, en turc, et partiellement en arménien.

David, à partir de *more milk*, que sa mère lui disait souvent pour lui demander s'il voulait encore du lait, a répété /m m k/ et a compris à tort qu'il y a avait reduplication de la première syllabe du mot (*milk*) et que c'était là le moyen morphologique d'exprimer l'accroissement qnt. A partir de /m m k/, qui fut sa première reduplication, il a étendu cette formation aussi bien à d'autres termes continu (*more juice* = *jujuice*) qu'au discontinu c'est-à-dire le pluriel (*cats* = *cacats*) (MUNSON & INGRAM, 1985 : 682). Ce fonctionnement personnel est inadéquat en anglais, mais il existe dans certaines langues comme le papago ou le cambodgien.

Enfin K.M., qui rencontrait quelques difficultés de prononciations sur les fricatives finales et les clusters, signalait le pluriel de façon suprasegmentale : avec des mots voulus comme pluriels, il y avait augmentation de la fréquence du fondamental et augmentation de la durée de la voyelle (CAMARATA, 1990 : 319-324). Ce fonctionnement personnel, inadéquat en anglais, existe dans certaines langues, comme le maori qui pluralise certains mots par allongement de la première voyelle.

Tous ces procédés, que des enfants ont "réinventés", sont basés sur l'iconicité (isomorphie entre accroissement de la quantité référentielle et de la quantité phonatoire), ce qui n'est pas le cas du pluriel de toutes les langues naturelles normalement transmises.

Au sein de ces dernières, si le pluriel est acquis après le singulier (cet ordre semble généralisable), il apparaît, à la lecture de monographies, que le pluriel n'est pas acquis formellement au même âge par des enfants de langues différentes. De plus, nous verrons que toutes les formes de pluriel ne sont pas acquises non plus en même temps dans une même langue, lorsque celle-ci non seulement use de formes différentes au singulier et au pluriel, mais dispose en plus de plusieurs allomorphes réguliers.

Voyons tout d'abord quels sont ces âges d'acquisition dans quelques langues (français, anglais, allemand, italien, arabe) :

Chez les enfants anglophones, l'acquisition semble avoir lieu autour de la deuxième année, et en tous cas avant 3 ans (ERVIN & MILLER, 1968 [1972] : 81). Chez les enfants francophones, les premières pluralisations par extractions multiples spécifiques du type “*des bonbons*” apparaissent vers 3 ans (CABREJO-PARRA, 1977, p. 264, et 1988, p. 132-133), mais les auteurs ne parlent pas d’“acquisition”. En réalité l'acquisition formelle du pluriel français est bien plus tardive. Pour leur part les enfants italianophones, germanophones et arabophones acquièrent le pluriel (leur pluriel) plus tard que les enfants anglophones : par exemple pas avant 5 ans pour une maîtrise complète de la morphologie allemande du pluriel (CLAHSEN et al., 1992, p. 235) et pas avant l'adolescence chez l'arabophone (OMAR, 1973). Les âges d'acquisition sont donc très divers selon la langue considérée.

Si le fonctionnement opératoire du pluriel tel qu'on l'a présenté en première partie est invariant quelle que soit la langue, mais que l'âge d'acquisition varie en fonction des langues, sachant que la réalisation de ces opérations dans des marqueurs prend des formes différentes selon les langues, on peut poser l'hypothèse que certaines langues compliquent plus que d'autres la tâche de l'apprenant. Pourquoi ? Parce que le pluriel est plus complexe dans certaines langues que dans d'autres. Complexité à quel niveau ? Si c'est l'acquisition formelle du pluriel qui est en cause (et non pas l'acquisition opératoire, comme le montrent les enfants bilingues, qui à un âge donné peuvent avoir accès au pluriel dans une de leurs langues mais pas dans l'autre, cf. LEOPOLD, 1949, III, p. 81), c'est qu'il s'agit d'une complexité qui est elle aussi seulement formelle, et il convient alors, pour voir où réside cette complexité particulière, de regarder plus en détail les modes de pluralisations réguliers dans les langues en question, ce que nous allons faire en français, anglais, allemand, italien et arabe.

En italien, qui a un système hérité du pluriel latin *-ae/-i* au cas nominatif, l'enfant doit acquérir seulement 2 allomorphes fondés sur un changement vocalique du substantif en finale : *-i* pour les noms masculins singuliers terminés en *-o*, *-e* pour les noms féminins singuliers terminés en *-a*. Quant aux noms singuliers terminés en *-e* ils se pluralisent en *-i* quel que soit leur genre (masculin *cane/cani* chien,

féminin *chiave/chiavi clé*). La partie qui pose problème aux italianophones étant très localisée, nous en reparlerons dans la sous-partie consacrée aux allomorphes.

En français, qui a un système hérité des pluriels latins au cas accusatif (*-as/-os/-es*), la flexion régulière est en *-s* mais elle ne se prononce pas, pas plus d'ailleurs que l'accord verbal dans de nombreux cas (*joue/jouent, voit/voient...*). La distinction entre singulier et pluriel se fait-elle au sein du Groupe Nominal en français oral, et si oui, comment ? Elle se fait, certes mal au niveau du substantif lui-même (mis à part *cheval/chevaux, oeuf/oeufs, os/os...*), mais mieux sur des termes qui peuvent accompagner le substantif au sein du GN, à savoir un peu mieux sur les adjectifs et beaucoup mieux sur les déterminants⁵.

Pour ce qui est des adjectifs, le français pourra indiquer la pluralité par un /z/ de liaison si deux conditions sont réunies : la première est que l'adjectif précède le substantif, la seconde est que le substantif qui le suit soit à initiale vocalique : *de gros arbres, de vieilles histoires*. Mais la difficulté est qu'un adjectif terminé par un *-s* graphique qui n'est pas un *-s* de pluriel établira aussi une liaison en /z/, qui n'indiquera alors plus la pluralité bien que la réalisation en soit identique, comme c'est le cas par exemple avec *gros* au singulier : *le gros arbre*⁶. Mais si *le gros arbre* n'indique pas son nombre singulier au travers de l'adjectif (la liaison prête même à confusion puisqu'elle est en /z/), il l'indique au travers de *le*, ce qui nous amène aux déterminants et en particulier aux articles, domaine où la distinction de nombre en français oral est le plus tributaire.

L'acquisition du nombre sur le substantif dépend donc largement de celle des treize articles : *un-une* se pluralise en *des*, *le-la* en *les*, *du-de* *la* en *des*, *au-[à la]* en *aux*, sans parler de *zéro* qui n'est pas

⁵ Nous ne parlons pas d'emplois enfantins comme c'est les oiseaux qui /z/ ont pris la nourriture, ou marginaux comme et tous ces pauvres gens qui /z/ y vont ! [à Lourdes] que le présent auteur s'est surpris à produire, ni d'expressions comme entre quatre /z/ yeux.

⁶ Cette homophonie existe en français standard de France, mais pas dans toutes les formes de français : en français acadien, on fait la liaison en /z/ au pluriel dans *les gros arbres*, mais pas au singulier pour *le gros arbre*, qu'on prononcera avec une liaison en /t/ quand comme ici le substantif est masculin. Cependant cette distinction se perd si le substantif est féminin puisqu'alors il n'y a plus de liaison du tout au pluriel (PERONNET, 1989 : 104).

phonologiquement réalisé. Un paradigme assez net de pluralisation en /e/ se dessine donc, sauf pour *au-[à la]* pluralisés en *aux*. Mais cette exception due à l'amalgame en *au-aux*, si elle vaut en français adulte, ne vaut justement pas pour le français que parlent les enfants francophones, car on sait que le petit francophone, de 2 ans jusqu'à 7 ans et même plus, évite les amalgames, tout en conservant le marquage du cas (François in FRANÇOIS et al., 1977, p. 121). Autrement dit, d'une part il emploie **de les* au lieu de *des*, ce qui n'a pas d'incidence pour le problème qui nous occupe ici, mais surtout, comme dans l'exemple suivant, il emploie **à les* au lieu de *aux* :

- (8) **La maison c'était à les sept nains** (6ans) (in MERESSE-POLAERT, 1969, p 120).

Qu'il remplace *des* par **de les* ne change rien au phonème final en /e/ présent dans les deux cas, mais le petit francophone, en employant **à les* au lieu de *aux*, rétablit un paradigme régulier de pluralisation en /e/ sur la totalité de ses articles (*un-une/des*, *le-la/les*, *du-de la/des* ou **de les*, *au-à la/*à les*, renforcé par d'autres déterminants (possessifs *mon-ma/mes*, démonstratifs *ce-cette/ces...*), ce qui paradoxalement rapproche le français oral de l'italien (pluralisation par alternance vocalique, si ce n'est qu'elle s'effectue sur le substantif en italien et sur le déterminant en français oral).

Ce schéma régulier sur l'article offre un objet d'apprentissage facilitateur au petit francophone (un seul allomorphe : /e/), malheureusement contrebalancé par une très grande plurifonctionnalité des articles (KARMILOFF-SMITH, 1979 : 51 sqq), qui, outre le nombre, devront porter des informations sur le genre (au singulier du moins), sur le degré de détermination (*un/le*, *des/les*), à l'intérieur du nombre pluriel une différence de "class extension" entre qnt partielle et qnt totale (*des/les*), sur les cas complément prépositionnel et génitif avec des articles parfois amalgamés et parfois pas. C'est cette plurifonctionnalité des articles qui en français entraîne une acquisition tardive du pluriel, dépendante qu'elle est de celle des articles.

En allemand l'enfant doit acquérir neuf allomorphes, dont on a bien du mal à dire quelle est la formation régulière, et même s'il en existe une : le suffixe *-n*, qui serait le plus fréquent (KÖPCKE, in CLAHSSEN et al., 1992 : 226) ; le suffixe *-en* ; le suffixe *-e*, peu saillant perceptuellement ; *-e + umlaut* ; le suffixe *-er* ; le suffixe *-er + umlaut* ; le suffixe *-s* en général pour les mots étrangers (PARK,

idem) et pour les acronymes (CLAHSEN et al., 1992 : 229), globalement le moins fréquent (BARTKE et al., 1995 : 62) mais présent sur des mots fréquemment employés par l'adulte avec l'enfant : *Bonbons, Babys, Legos...* (FÜHRER-NICOD, 1994 : 249) ; rien ; umlaut sur différentes voyelles sans que son emploi semble suivre de règle (PARK, ibid.). Les germanophones ont des difficultés avec l'acquisition de leur pluriel de façon générale, principalement parce qu'il n'y a pas de répartition claire entre les marqueurs (ibid., p. 239, 248), même si l'article et la flexion de l'adjectif peuvent donner des indications. En dépit d'efforts pour systématiser l'un ou certains d'entre ces allomorphes⁷, les germanophones en sont finalement réduits à apprendre leur pluriel “by rote” (ibid., p. 237, 242), à la différence des anglophones dont les pluralisations sont productives (cf. expériences de BERKO, 1958).

En anglais, à côté de quelques rares pluriels irréguliers, et à côté de quelques paires acceptant deux formes de pluriel (un externe et un interne : *pennies/pence, brothers/brethren, fishes/fish,...*), la formation régulière qui s'est imposée est une flexion en *-s* ou *-es*, à la fois de par l'influence du français mais aussi selon une origine présente parmi d'autres marques en vieil-anglais et déjà prépondérante en moyen-anglais.

Co-existent aujourd’hui à l’oral trois allomorphes réguliers parmi lesquels le choix se fait en fonction du dernier phonème du nom au singulier :

- /iz/, le moins fréquent, après un radical qui se termine avec les sibilantes sifflantes (*bus, rose*), les sibilantes fricatives (*cash, rouge*) et les affriquées (*patch, lodge*),

⁷ Chez les unilingues ce serait l'allomorphe **-n** (le plus fréquent) selon certains auteurs (PARK, 1978, p. 243-244) ou les allomorphes **-n** et **-s** selon d'autres auteurs (CLAHSEN et al., 1992, p. 225 et 240), ou **-n/-en** suivi de **-s** un peu plus tard (in FÜHRER-NICOD, 1994, p. 243-244, 251). / Les enfants bilingues allemand-français ou allemand-italien ou allemand-anglais de couples mixtes qui donnent un suffixe de pluriel allemand à des mots de leur autre langue choisissent un pluriel en **-n/-en** : **meine assietten** (3a9m), **die chevalen auch** (5a) (idem p. 248), **Zwei sopraciglien** (3a2m) [deux sourcils, au lieu de **sopraciglie** en italien] **ti ricordi Giulias Geburstag mit zwei candelen ?** (3a8m) [= tu te rappelles l'anniversaire de Giulia avec deux bougies ?] (TAESCHNER, 1983, p. 175), **Sie haben keine Kleidern** (5a) (au lieu de *kleider*, vêtements) (SAUNDERS, 1988, p. 169).

- la consonne sourde /s/ après un radical qui se termine avec une consonne sourde, sauf les sibilantes illustrées dans *bus* et *cash*,
- la consonne sonore /z/, le plus fréquent (idem, p.108, BERKO, 1958, p. 163) qu'on retrouve même sur les seuls déterminants anglais qui aient des formes explicitement plurielles à savoir *this/these* et *that/those*, et qui est d'ailleurs choisi par les bilingues qui importent un pluriel anglais sur un mot singulier de leur autre langue (cf. notre troisième partie). Ce phonème apparaît après un radical qui se termine avec une sonore, c'est-à-dire soit une voyelle soit une consonne sonore, sauf les sibilantes illustrées dans *rose* et *rouge*.

Le choix entre les allomorphes étant clairement motivé, les enfants anglophones ont moins de mal à parvenir à une maîtrise du système formel de pluralisation de leur langue, d'où un âge plus précoce d'acquisition formelle que dans d'autres langues.

Nous venons de préciser pourquoi, sur le plan inter-langues, il existait un décalage, le pluriel n'étant pas acquis formellement au même âge par des enfants de langues différentes. Mais nous avions dit aussi que, de façon intralangue, toutes les formes de pluriel ne sont pas acquises non plus en même temps dans une même langue, pour ce qui est des langues qui disposent de plusieurs allomorphes réguliers. Nous allons, à travers l'anglais, l'italien et l'allemand, illustrer ce deuxième décalage (décalage intralangue), et montrer que l'on peut proposer une explication généralisante pour les deux genres de décalage.

Commençons par l'anglais : s'il est vrai que le petit anglophone acquiert relativement tôt la pluralisation dans sa langue, il ne le fait pas de façon synchrone pour les trois allomorphes de pluriel. En effet, on a remarqué depuis longtemps que l'allomorphe /iz/ lui pose une difficulté plus grande que les deux autres : chez les unilingues, cf. les nombreuses expériences portant sur des logatomes ou des mots réels (BERKO, 1958 : 163-164, ANISFELD & TUCKER, 1967 : 1205, HECHT, 1983 : 74 et 95, OETTING, 1992 : 99...). Cette difficulté est confirmée également chez des bilingues dont l'une des langues est l'anglais (LEOPOLD, 1949, III : 80 en anglais-allemand, DE HOUWER, 1990 : 146 en hollandais-anglais). Pourquoi cette difficulté sur l'un des allomorphes en anglais ? La réponse la plus probable est que les mots qui prennent l'allomorphe /iz/ (du moins les

mots terminés par les phonèmes /s/ et /z/ ont déjà des “plural-sounding endings” au singulier (ANISFELD & TUCKER, 1967 : 1201, 1214), à savoir /s/ ou /z/, si bien qu’on peut penser que les enfants croient que ces mots singuliers portent déjà une marque de pluriel puisque ces phonèmes sont identiques à ceux qui marquent le pluriel⁸.

Le même type d’explication peut être utilisé pour l’italien et l’allemand.

Nous avons vu *supra* que les petits italianophones font des erreurs spécifiquement sur la pluralisation des noms singuliers en -e qu’ils emploient tels quels au pluriel. Or s’il en va ainsi, c’est sans doute parce que ces mots ressemblent déjà à des pluriels, à savoir des pluriels de mots féminins (LEONARD et al., 1987, p. 248 et 242), si bien qu’on peut penser qu’eux aussi croient que ces mots singuliers portent déjà une marque de pluriel, comme les petits anglophones avec les singuliers terminés en /s/ ou /z/.

En ce qui concerne l’allemand, en plus de difficultés générales sur le pluriel, les enfants germanophones achoppent particulièrement sur les allomorphes -e et -er, sans doute là aussi parce que ces pluriels ne se distinguent pas bien des singuliers : -er est marqueur de pluriel dans *Kinder*, mais *Mutter* finit en -er et pourtant est un singulier. De même -e est marqueur de pluriel dans *Hunde*, mais *Blume* finit en -e et pourtant est un singulier. On peut donc penser que ces enfants aussi échouent parce qu’ils croient que certains mots singuliers portent déjà une marque de pluriel.

En réalité ce ne sont donc pas les formes de pluriel /iz/ en anglais, /e/ en italien, et -e ou -er en allemand qui sont en soi plus difficiles, mais le fait que les formes correspondantes au singulier sont homophones de formes au pluriel.

Tous ces enfants rencontrent sans doute, mutatis mutandis, des problèmes de même nature, qu’ils soient inter-langues ou intra-langues : de façon intra-langue, dans les langues qui disposent de plusieurs allomorphes réguliers parmi lesquels un ou certains

⁸ Une question se pose néanmoins : les autres phonèmes entraînant un pluriel en /iz/ (sibilantes fricatives de **cash** et **rouge**, affriquées de **patch** et **lodge**) ne sont pas identiques à ceux qui marquent le pluriel, à savoir les sibilantes sifflantes /s/ et /z/, et l’enfant ne peut donc pas les confondre avec ceux-ci : pourquoi alors ne les pluralise-t-il pas correctement en /iz/ ?

connaissent un décalage à l'acquisition, l'explication tient à l'homophonie entre marqueurs de singulier et marqueurs de pluriel (allemand, italien, anglais) ; de façon inter-langues, la complexité qui permet d'expliquer ces âges différents d'acquisition formelle d'un même domaine sémantique selon les langues considérées tient soit à la plurifonctionnalité des marqueurs auxquels la réalisation du pluriel est liée, plus grande dans certaines langues (déterminants en français) que dans d'autres, soit à l'opacité des règles (allemand, arabe ci-dessous).

La palme de la complexité formelle intra-langue en matière de pluralisation revient peut-être à l'arabe égyptien, en raison des nombreuses exceptions et cas particuliers qu'il présente pour ce seul domaine sémantique. Cette langue dispose en effet d'une forme pour le duel (suffixe, mais variable selon le cas, et il existe des exceptions), une forme pour le pluriel de trois à dix quand le nom est précédé d'un tel cardinal, variable selon le genre grammatical du mot et selon son cas, avec parfois déplacement d'accent du radical sur le suffixe, une forme pour le pluriel à partir de onze (correspondant d'ailleurs au singulier) quand le nom est précédé d'un tel cardinal, une distinction pour certains noms selon qu'on a un pluriel ou un collectif, une distinction selon que le pluriel est externe ou interne (suffixe pour le premier, modification vocalique interne pour le second). Sans parler des pluriels irréguliers, où le radical subit une modification (LEWIS, 1967, OMAR, 1973). Comme l'écrit M.K. Omar, non seulement "most nouns have irregular plurals" (idem, p. 146), mais en plus parmi les réguliers les variations sont "many, complex, and often unpredictable" (ibid., p. 145), si bien que "correct plurals are acquired item by item, just as singular vocabulary words are" (ibid., p. 162). C'est ce qui explique que quinze ans d'apprentissage au moins soient nécessaires (ibid., p. 161, 186, 189).

Revenons-en aux bilingues. Nous avions dit que le bilingue connaissait un décalage dans l'acquisition de ses systèmes de pluralisation en fonction de la complexité linguistique formelle de chacun. Mais, et sans exclure les possibles interférences épisodiques d'une langue sur l'autre, tels *they left all the bagages there* ou *look how long my hairs are !* (6 ans 11 mois, in KINZEL, 1964, p. 82) vient un moment où les deux systèmes sont acquis. A ce moment-là, le bilingue dominait ses deux systèmes de pluralisation pourra

exploiter cette différence entre ses deux langues, comme illustré dans notre troisième et dernière partie.

III. Quelques emplois originaux du pluriel chez des enfants bilingues

Nous avons cité (en note 7) quelques exemples de pluriels allemands d'enfants bilingues allemand-français et allemand-italien. Voici des pluriels anglais produits par des bilingues anglais-français et français-anglais, les deux premiers par une enfant de couple mixte habitant aux Etats-Unis, dont les parents lui parlent français, et le troisième par un sujet vivant en France de père francophone et de mère anglophone :

(9) **I don't like chemises de nuits** /z/ (6 ans 6mois)

(KINZEL, 1964 p. 27)

(10) **I don't like bananes** /z/ (6 ans 9mois) (idem)

(11) [Rebecca raconte à sa mère l'histoire du Petit Chaperon Rouge, et il est question du loup]

- M: He should eat some peas and cabbage.

- **He not allowed this.**

- M: What does he like ?

- **He like the "humains".**

- M: What ?

- **The humains, the humainz** [en prononçant /z/ en finale sur la dernière mention du mot, ce que nous transcrivons volontairement par humainz]. (Rebecca, (5ans))

Bien que ces trois exemples ressortissent sans doute du même phénomène, et que tous ces transferts soient sans doute conscients, nous nous intéresserons plus précisément à l'un d'entre eux, l'exemple (11) tiré de nos corpus personnels et pour lequel nous disposons d'un contexte suffisamment large sur lequel appuyer nos explications. Il s'agit d'un extrait de dialogue dans lequel Rebecca raconte l'histoire du loup et du petit chaperon rouge et s'efforce, dans sa narration, de ne s'exprimer qu'en anglais avec sa mère anglophone. Elle a dû néanmoins se résoudre à effectuer un switching (changement complet de langue, qui est une des formes que peut prendre le contact de langue c'est-à-dire le transfert) vers le français sur la première mention de "humains" dans *he like the "humains"*, switching conscient et balisé par une pause juste avant le switching, et probablement justifié par un manque lexical.

Malheureusement, le switching semble ne pas avoir été compris par sa

mère, qui l'accueille d'un *what?* réprobateur. Rebecca va alors changer de stratégie : elle va continuer à solliciter ses deux systèmes linguistiques et à opérer un transfert sur *humains*, mais la nature du transfert va être différente, si bien qu'on va assister à deux transferts en succession sur le même terme lors de la troisième mention. Dans la troisième mention du terme, soulignée en (11), Rebecca va articuler *the humainz* avec un *-s* en finale prononcé /z/, ce qui n'était pas le cas des deux mentions précédentes. Le déterminant, pour sa part, reste en anglais et ne subit aucune modification (*the*). La prononciation du *-s* final indique que *humainz* doit être considéré comme un discontinu pluriel, ce que l'article anglais *the* ne permettait pas de savoir à lui tout seul.

Si le but de Rebecca était de mettre en évidence la marque de pluriel qu'un substantif français comme *humains* ne dévoilait pas, force est de constater qu'elle disposait d'un autre moyen, simple, efficace et connu d'elle : un article français (*les*). Pourquoi n'a-t-elle donc pas switché vers le français sur le déterminant aussi ?

Nous pensons que l'emploi d'un article français aurait été inadéquat pour deux raisons : d'abord Rebecca a la volonté de s'en tenir si possible à l'anglais, et de réduire le recours au français autant que faire se peut, comme le montre l'échange avec sa mère. Ensuite, il serait erroné de dire que Rebecca prononce le *-s* final de *the humainz* dans le but de mettre en relief la marque de nombre, dont on voit mal comment elle pourrait suffire à remédier à l'incompréhension que sa mère traduit au travers du *what?*, puisque sa mère est gênée d'un point de vue lexical (par le switching vers le français *humains*) et non pas d'un point de vue morphologique (par l'absence de prononciation du *-s* du terme français *humains*). Nous pensons que Rebecca prononce le *-s* final pour signaler autre chose qu'une marque de nombre, mais à travers cette marque de nombre.

Notre explication est la suivante : alors que, comme on l'a vu, le substantif français se caractérise le plus souvent par une absence de marque de nombre à l'oral (c'est d'ailleurs cette absence de marque qui nous permettait d'assurer qu'il y avait un switching vers le français sur la première mention de "humains" dans *he like the "humains"*, en plus de la prononciation française du mot et de la pause qui le précédait), l'anglais pour sa part l'exprime à l'oral par /s/, /z/ ou /iz/ en distribution complémentaire selon l'environnement.

Rebecca, âgée de 5 ans, est consciente de cette différence entre les deux langues, et va l'exploiter pour signaler non pas que *humainz* est un pluriel, mais que c'est un pluriel anglais. Le *-s* est d'ailleurs prononcé /z/, en accord avec la règle qui veut que le *-s* se réalise ainsi quand la finale est un son sonore, or la finale de *humain* est une voyelle, donc un son sonore : le mot français *humain* (qui est français pour Rebecca aussi, comme l'indiquait le switching dont il avait fait précédemment l'objet) suit donc une règle de la langue anglaise. Pour que le mot français *humain* puisse suivre une règle de la langue anglaise, c'est qu'il a été anglicisé.

Il s'agit là d'un type de transfert très différent du switching, dont l'extrait (11) comportait aussi des exemples : à la différence du switching, il n'y a pas en ce qui concerne l'emprunt de passage complet de l'anglais au français, de X à Y, puisque *humainz* n'est plus entièrement français, mais il y a anglicisation phonologique et morphologique d'un terme français. C'est ce que nous appelons un transfert par emprunt : l'élément de langue Y (le français ici) est camouflé, assimilé à la langue d'accueil X (anglais ici) prise comme modèle d'intégration pour l'item de Y puisque Y est modifié par rapport à X. *Humainz* est donc dans ce contexte une adaptation phonologique et morphologique du français à l'anglais.

Mais dans quel but Rebecca adapte-t-elle un terme français à la phonologie et à la morphologie de l'anglais, et pourquoi passe-t-elle d'un transfert par switching à un transfert par emprunt sur le même terme ? Rebecca passe d'un transfert par switching à un transfert par emprunt sur le même terme dans le but de mieux se faire comprendre de sa mère anglophone par un emprunt que par un switching, car l'emprunt vers l'anglais traduit un plus grand ajustement à la langue du co-énonciateur (mère anglophone). Rebecca croit se faire mieux comprendre si elle accentue son effort d'ajustement. Malheureusement, l'intégration morphologique et phonologique d'une langue X vers une langue Y ne suffit pas à construire la référence en Y, faute de quoi parler français avec "l'accent" anglais suffirait à se faire comprendre d'un anglais, ce qui n'est pas le cas.

Conclusion

Le pluriel, qui est une marque de nombre, peut, au travers de ses

variations allomorphiques et en contexte bilingue⁹, être employé pour indiquer autre chose que le nombre.

D'autre part, l'âge auquel l'enfant parvient à la maîtrise du pluriel dépend largement de la langue qu'il a à acquérir et du degré de complexité formelle de sa réalisation dans la langue en question, soit de façon globale, soit sur un des allomorphes. Le pluriel, de part la variabilité des réalisations de surface de ses marqueurs tant de façon inter-langues que parfois intra-langue, pose des problèmes de complexité formelle aux apprenants qui sont donc "language specific" et non-généralisables, d'où la diversité des âges d'acquisition.

Sont peut-être généralisables, par contre, les opérations sous-jacentes au pluriel externe sous sa forme (sans doute la plus simple) que nous avons appelé pluriel homogène c'est-à-dire construit sur des occurrences considérées égalitairement :

1. identification des objets : les enfants reconnaissent dans l'objet les propriétés leur permettant de l'identifier au centre organisateur de la notion, ils peuvent nommer l'objet et identifier le second exemplaire d'objet (ainsi que les suivants) au premier,
2. parcours des occurrences après individuation,

⁹ Mais pas seulement en contexte bilingue : on peut penser à un film, film d'animation numérique fait à partir d'images de synthèse sorti en France en novembre 1998 intitulé **Antz** et traduit en France par **Fourmiz**. Le titre original comprend un jeu sur le pluriel puisqu'il n'est pas **Ants** mais **Antz** écrit avec un **-z**, transcription d'une forme sonore anomale en anglais avec une finale sourde telle que /t/. Les anglophones interrogés et ne connaissant pas le film donnent du sens à ce changement néologique : ils l'associent à un langage "nouvelle technologie", ou voient dans le passage de **ants** à **antz** le passage d'un "nature documentary" sur les fourmis à une production aux images artificielles tel un "cartoon" (une anticipation juste), ou imaginent une pluralité d'individus associée soit à la violence soit à un excès, ou pensent à une imitation d'une onomatopée, celle du "buzzing sound normally associated with frenetic activity i.e. in a beehive or antnest" (et il est vrai que dans l'histoire la colonie souffre de surpeuplement). Dans le même ordre d'idée, et sachant que /z/ est l'allomorphe de pluriel le plus fréquent en anglais, on peut imaginer que la prononciation de ce mot serait celle d'une époque où la variation n'existe plus et où la suffixation la plus fréquente serait devenue la seule au terme d'une évolution vraisemblable qu'on retrouve aussi dans la Newspeak d'Orwell, si bien que ce titre situe dans une époque postérieure à la nôtre, peut-être totalitaire, et fait donc d'emblée de ce film un film de science-fiction au cadre oppressif, ce qu'il est. / Si on en juge par tout ce que **antz** suggère, le choix de modification sur le pluriel du titre était judicieux (certainement plus que la traduction mécanique du français en **fourmiz**), et est bien autre chose qu'une simple marque de nombre.

3. addition des occurrences jusqu'à la totalisation, ce qui nécessite par conséquent une quatrième étape :

4. appel au préconstruit et jeu sur deux plans différents.

C'est l'étape n°4 qui est la plus problématique, et qui explique l'acquisition plus tardive du discontinu pluriel que du discontinu singulier et du continu, et elle reste d'ailleurs problématique dans les autres domaines où elle se retrouve (cf. GIANCARLI, 1996, p. 272-366).

Nous terminerons sur un prolongement et deux objections. Dans un autre cadre théorique, Wickens, bien qu'il ne parle pas de "préconstruit", écrit au sujet de certains mots pluriels que *damages* ou *amends* réfèrent à une indemnité qui vient compenser une perte nécessairement préexistante, et ce à la différence du singulier *damage*, que *contents* présuppose un contenant et que *thanks* vient en retour d'une gratification préalable (WICKENS, 1992, p. 151-154, 160).

Cela pourrait suggérer que certains pluriels, tout en continuant à faire appel à la préconstruction, qui resterait leur invariant, le feraient mais sans passer par le biais de l'addition (ni donc du parcours), l'addition n'étant alors qu'une forme de préconstruction parmi d'autres, mais la préconstruction de certains pluriels pouvant s'exprimer sans addition ni parcours.

Mais certaines langues remettent plus profondément encore en cause l'explication que nous avons donnée de la pluralisation à partir de quelques langues indo-européennes : le baïnouk, langue de l'ouest africain, a selon S. Sauvageot deux pluriels, l'un "limité" quand l'énonciateur veut/peut chiffrer (préfixe **i-**, obligatoire avec un numéral), et l'autre "illimité" dans le cas contraire (préfixe **ba-** ou **di-**), voire même des degrés dans l'illimité (préfixes **ti-**, **pi-** et **bi-** pour indiquer un "degré supérieur dans l'illimité", : **bu-sumol** (un serpent) / **i-sumol** (des serpents en pluriel limité) / **ba-sumol** (des serpents en pluriel illimité), (SAUVAGEOT, 1967 : 227-228).

Si le pluriel limité rentre assez bien dans notre cadre explicatif, en va-t-il de même du pluriel illimité et de ses divers degrés dans la mesure où le parcours ne serait pas sommatif ? S. Sauvageot ne précise pas s'il s'agit d'un pluriel illimité spécifique ou générique, mais dans les deux cas le problème reste celui d'y appliquer un schéma d'exhaustivation (rappelons néanmoins que nous avons parlé de totalisation aussi pour les pluriels génériques, cf. note 4). Mais

comment rendre compte de degrés différents dans l'illimité ?

Les langues possédant un paucal restent aussi problématiques. Le paucal, nombre existant en fidjien, dans les langues slaves..., et se situant entre le singulier et le pluriel (ou entre le duel et le pluriel s'il y a aussi un duel), est utilisé quand il est question d'un petit nombre d'entités, entre deux (ou trois s'il y a aussi un duel) et quatre (par exemple en russe, avec quantifieur approprié) ou six (en bayso d'Ethiopie, et sans quantifieur) (HAYWARD, 1979, p. 102). Six, qui, on s'en rappelle, est aussi la limite maximale des petits ensembles auxquels la procédure de quantification dite du subitizing (voir note 3) peut s'appliquer. S'agit-il d'une coïncidence fortuite, ou faudrait-il rapprocher le paucal du subitizing, voir dans le paucal la grammaticalisation de cette procédure, et supposer alors que le paucal ne nécessite ni parcours ni même de préconstruit ? Auquel cas, soit le paucal est à distinguer fondamentalement du pluriel, soit une explication plus convaincante du pluriel reste à trouver.

ANISFELD Moshe & TUCKER G. Richard (1967), "English pluralization rules of six-year-old children", *Child Development*, 38, p. 1201-1217

BARTKE Susanne, MARCUS Gary & CLAHSSEN Harald (1995), "Acquiring German noun plurals", *Boston University Conference on Language Development*, 1, Cascadilla Press, p. 60-69

BERKO Jean (1958), "The child's learning of English morphology", *Word*, 14, p. 150-177

CABREJO-PARRA Evelio (1977), "Quelques aspects comparatifs de l'acquisition du langage", *La Genèse de la Parole*, PUF, p. 259-267

CABREJO-PARRA Evelio (1988), "Activité prédicative chez l'enfant", *Rééducation Orthophonique*, 27, 154, p. 129-135

CAMARATA Stephen (1990), "Semantic iconicity in plural acquisition : extending the argument to include normal children", *Clinical Linguistics & Phonetics*, 4, 4, p. 319-325

CHAO Yuen Ren (1951), "The Cantian idiolect : an analysis of the Chinese spoken by a twenty-eight-month-old child", in FISCHEL W. (ed), *Semitic and Oriental Studies*, vol 11, Univ. of California Press, Berkely & Los Angeles, p. 27-44

CLAHSSEN Harald, ROTHWEILER Monika, WOEST Andreas & MARCUS Gary (1992), "Regular and irregular inflection in the acquisition of German noun plurals", *Cognition*, 45, 3, p. 225-255

- CULIOLI, Article sur le nombre, *Encyclopédie Alpha*
CULIOLI A. (1985), *Notes du séminaire de DEA*, Poitiers
- DE HOUWER Annick (1990), *The Acquisition of Two Languages from Birth : A case study*, Cambridge University Press
- DELMAS Claude (1993), “Réinvestissement du nombre en Pidgin English Camerounais”, *Faits de Langues*, PUF, Le Nombre, p. 205-212
- ERVIN Susan & MILLER Wick (1968) [1972], “Language development”, in FISHMAN Joshua, *Readings in the Sociology of Language*, The Hague, Mouton, p. 68-98
- FAYOL Michel (1990), *L'enfant et le nombre*, Delachaux & Niestlé
- FRANÇOIS, Frédéric, FRANÇOIS, Denise, SABEAU-JOUANNET, Emilie et SOURDOT, Marc (1977), *Syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris: Larousse
- FÜHRER-NICOD Vera B. (1994), *Recherches sur le bilinguisme Franco-Allemand chez les jeunes enfants*, Presses Universitaires de Reims
- GIANCARLI Pierre-Don (1997a), “Quelques réflexions sur zéro, et sur le continu”, *Travaux Linguistiques du Cerlco*, n°10, Absence de marques et représentation de l'absence, Presses Universitaires de Rennes, p. 313-328
- GIANCARLI Pierre-Don (1997b), “Processus de formation du centre organisateur et de l'organisation inter-notions chez des enfants unilingues et chez des enfants bilingues”, *Bulletin de Psychologie*, n°431, Tome L, p. 577-585
- GIANCARLI Pierre-Don (1999), “Fonctions de l'alternance des langues chez des enfants bilingues francophones-anglophones”, *Langage et Société*, 88, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, p. 59-88
- GILBERT, Eric (1993), La théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culoli, *Les Théories de la Grammaire Anglaise en France*, Hachette, p. 63-96
- HAYWARD R. (1979), “Bayso revisited : some preliminary linguistic observations”, *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, 42, p. 101-132
- HECHT Barbara (1983), *Situations and Language : Children's Use of Plural Allomorphs in Familiar and Unfamiliar Settings*, Ph.D, University Microfilms International

- JOLY André & O'KELLY Dairine (1990), *Grammaire systématique de l'anglais*, Nathan
- KARMILOFF-SMITH Annette (1979), *A Functional Approach to Child Language*, Cambridge University Press, Cambridge
- KINZEL Paul (1964), *A Description of Lexical and Grammatical Interference in the Speech of a Bilingual Child*, University of Washington, Ph.D.
- LEOPOLD Werner F. (1939 vol. 1, 1947 vol. 2, 1949 vols. 3 and 4), *Speech Development of a Bilingual Child*, Northwestern University Press, Evanston, Chicago, Illinois
- LEONARD Laurence, SABBADINI Letizia, LEONARD Jeanette & VOLTERRA Virginia (1987), "Specific language impairment in children : a cross-linguistic study", *Brain and Language*, 32, p. 233-252
- LEWIS G. L. (1967), *Turkish Grammar*, Clarendon Press, Oxford
- MARTIN Robert (1986), Les usages génératifs de l'article et la pluralité, *Recherches Linguistiques*, 11, J. David et G. Kleiber (Edit.), Klincksieck, p. 187-201.
- MAZODIER Catherine (1992), *Détermination nominale et opérations de structuration de l'énoncé: le cas du pluriel en Ø-s en anglais contemporain*, Thèse, Université Paris 3
- MAZODIER Catherine (1993a), Ø guests bolted for the cover of the house : détermination en Ø-s de l'argument sujet dans un énoncé de type événement, *Opérations énonciatives et interprétation de l'énoncé*, Ophrys, p. 135-154
- MAZODIER Catherine (1993b), "Modes d'appréhension de la classe", *Faits de Langues*, 2, Le nombre, p. 63-70
- MERESSE-POLAERT, Janine (1969), *Etude sur le langage des enfants de 6 ans*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé
- MILLER Wick & ERVIN Susan (1964), "The development of grammar in child language", in BELLUGI Ursula & BROWN Roger (eds), *The Acquisition of Language*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 29, 1, p. 9-34
- MUNSON Joy & INGRAM David (1985), "Morphology before syntax : a case study from language acquisition", *Journal of Child Language*, 12, 3, p. 681-684

- OETTING Janna (1992), *Language Impaired and Normally Developing Children's Acquisition of English Plural*, Ph.D, University Microfilms International
- OMAR M.K. (1973), *The Acquisition of Egyptian Arabic as a Native Language*, The Hague, Mouton
- PARK Tschang-Zin (1978), "Plurals in child speech", *Journal of Child Language*, 5, 2, p. 237-250
- PAVLOVITCH Milivoïe (1920), *Le Langage enfantin*, Thèse de doctorat, Champion, Paris
- PERONNET Louise (1989), *Le parler acadien du Sud-Est du Nouveau-Brunswick*, Peter Lang
- RUKE-DRAVINA Velta (1973), "On the emergence of inflection in child language : a contribution based on Latvian speech data", in FERGUSON & SLOBIN, *Studies of Child Language Development*, Holt, Rinehart and Winston, p. 252-267
- SAUNDERS George (1988), *Bilingual Children : from Birth to Teens*, Multilingual Matters, Clevedon
- SAUVAGEOT Serge (1967), "Note sur la classification nominale en bâinouk", *La Classification Nominale dans les Langues Négro-Africaines*, Editions du CNRS, p. 225-236
- TAESCHNER Traute (1983), The Sun is Feminine : A study on Language Acquisition in Bilingual Children, Berlin/Heidelberg, Springer Verlag
- WICKENS Mark (1992), *Grammatical Number in English Nouns*, John Benjamins