

# L'accessibilité des formes *nous parlons* en français vernaculaire: un programme de recherche sur la grammaire des enfants

Benjamin Massot  
`benjamin.massot@wanadoo.fr`

Université de Munich (LMU)

Conférence AFLS 2015  
CRISCO – Caen  
du 17 au 19 juin 2015

# Au sommaire

- 1 Problématiques et hypothèses générales
- 2 L'accessibilité de *nous* chez les enfants
- 3 Conclusions et appel

- 1 Problématiques et hypothèses générales
- 2 L'accessibilité de *nous* chez les enfants
- 3 Conclusions et appel

## Variation grammaticale

- variantes intuitivement ressenties comme 'opposables' ;
- cf. les recherches sur le *français parlé/ordinaire/populaire/non-standard*/. . . (Blanche-Benveniste et al. 1990, Gadet 1997) ;
- [un aspect controversé : quelle place accorder à l'orthographe grammaticale dans cette variation ?]

- (1) la personne 4 :
  - a. *nous vous souhaitons bon courage*
  - b. *on vous souhaite bon courage*
- (2) quelle 'variation grammaticale' entre  
/ʒəprɑ̃/ et <je prends> ?

## Variation grammaticale

- variantes intuitivement ressenties comme ‘opposables’ ;
- cf. les recherches sur le *français parlé/ordinaire/populaire/non-standard*/. . . (Blanche-Benveniste et al. 1990, Gadet 1997) ;
- [un aspect controversé : quelle place accorder à l’orthographe grammaticale dans cette variation ?]

- (1) la personne 4 :
  - a. *nous vous souhaitons bon courage*
  - b. *on vous souhaite bon courage*
- (2) quelle ‘variation grammaticale’ entre /ʒəprɑ̃/ et <je prends> ?

## Variation grammaticale

- variantes intuitivement ressenties comme ‘opposables’ ;
- cf. les recherches sur le *français parlé/ordinaire/populaire/non-standard*/. . . (Blanche-Benveniste et al. 1990, Gadet 1997) ;
- [un aspect controversé : quelle place accorder à l’orthographe grammaticale dans cette variation ?]

- (1) la personne 4 :
  - a. *nous vous souhaitons bon courage*
  - b. *on vous souhaite bon courage*
- (2) quelle ‘variation grammaticale’ entre /ʒəprɑ̃/ et <je prends> ?

## Hypothèse d'une diglossie

- Parmi les aspects définitoires d'une diglossie, lesquels sont pertinents pour interroger la situation française ? (Ferguson 1959, 1991, Massot 2008, Massot et Rowlett 2013, Zribi-Hertz 2011)
- deux variétés de la même langue : français vernaculaire (FV) et français standard (FS) ;
- modes d'acquisition distincts : FV *acquis*, FS *appris* ; le FS n'est la langue « maternelle » de personne dans la communauté ;
- répartition fonctionnelle : l'emploi du FV ou du FS est déterminé par la situation de communication, évaluée sur un axe L(ow)–H(igh) ;
- **FV et FS relèvent de 2 compétences grammaticales distinctes au-delà de leurs points communs ;**
- **le FV se suffit à lui-même ;**
- si la situation venait à se dissoudre, le scénario probable, ce serait que la variété basse s'impose, le FV ;
- cf. modèle à trois zones (figure 1) ;

## Hypothèse d'une diglossie

- Parmi les aspects définitoires d'une diglossie, lesquels sont pertinents pour interroger la situation française ? (Ferguson 1959, 1991, Massot 2008, Massot et Rowlett 2013, Zribi-Hertz 2011)
- deux variétés de la même langue : français vernaculaire (FV) et français standard (FS) ;
- modes d'acquisition distincts : FV *acquis*, FS *appris* ; le FS n'est la langue « maternelle » de personne dans la communauté ;
- répartition fonctionnelle : l'emploi du FV ou du FS est déterminé par la situation de communication, évaluée sur un axe L(ow)–H(igh) ;
- **FV et FS relèvent de 2 compétences grammaticales distinctes au-delà de leurs points communs ;**
- **le FV se suffit à lui-même ;**
- si la situation venait à se dissoudre, le scénario probable, ce serait que la variété basse s'impose, le FV ;
- cf. modèle à trois zones (figure 1) ;



## Hypothèse d'une diglossie

- Parmi les aspects définitoires d'une diglossie, lesquels sont pertinents pour interroger la situation française ? (Ferguson 1959, 1991, Massot 2008, Massot et Rowlett 2013, Zribi-Hertz 2011)
- deux variétés de la même langue : français vernaculaire (FV) et français standard (FS) ;
- **modes d'acquisition distincts** : FV *acquis*, FS *appris* ; le FS n'est la langue « maternelle » de personne dans la communauté ;
- répartition fonctionnelle : l'emploi du FV ou du FS est déterminé par la situation de communication, évaluée sur un axe L(ow)–H(igh) ;
- **FV et FS relèvent de 2 compétences grammaticales distinctes au-delà de leurs points communs** ;
- **le FV se suffit à lui-même** ;
- si la situation venait à se dissoudre, le scénario probable, ce serait que la variété basse s'impose, le FV ;
- cf. modèle à trois zones (figure 1) ;

## Hypothèse d'une diglossie

- Parmi les aspects définitoires d'une diglossie, lesquels sont pertinents pour interroger la situation française ? (Ferguson 1959, 1991, Massot 2008, Massot et Rowlett 2013, Zribi-Hertz 2011)
- deux variétés de la même langue : français vernaculaire (FV) et français standard (FS) ;
- modes d'acquisition distincts : FV *acquis*, FS *appris* ; le FS n'est la langue « maternelle » de personne dans la communauté ;
- répartition fonctionnelle : l'emploi du FV ou du FS est déterminé par la situation de communication, évaluée sur un axe L(ow)–H(igh) ;
- **FV et FS relèvent de 2 compétences grammaticales distinctes au-delà de leurs points communs ;**
- **le FV se suffit à lui-même ;**
- si la situation venait à se dissoudre, le scénario probable, ce serait que la variété basse s'impose, le FV ;
- cf. modèle à trois zones (figure 1) ;

## Hypothèse d'une diglossie

- Parmi les aspects définitoires d'une diglossie, lesquels sont pertinents pour interroger la situation française ? (Ferguson 1959, 1991, Massot 2008, Massot et Rowlett 2013, Zribi-Hertz 2011)
- deux variétés de la même langue : français vernaculaire (FV) et français standard (FS) ;
- modes d'acquisition distincts : FV *acquis*, FS *appris* ; le FS n'est la langue « maternelle » de personne dans la communauté ;
- répartition fonctionnelle : l'emploi du FV ou du FS est déterminé par la situation de communication, évaluée sur un axe L(ow)–H(igh) ;
- **FV et FS relèvent de 2 compétences grammaticales distinctes au-delà de leurs points communs ;**
- **le FV se suffit à lui-même ;**
- si la situation venait à se dissoudre, le scénario probable, ce serait que la variété basse s'impose, le FV ;
- cf. modèle à trois zones (figure 1) ;

## Hypothèse d'une diglossie

- Parmi les aspects définitoires d'une diglossie, lesquels sont pertinents pour interroger la situation française ? (Ferguson 1959, 1991, Massot 2008, Massot et Rowlett 2013, Zribi-Hertz 2011)
- deux variétés de la même langue : français vernaculaire (FV) et français standard (FS) ;
- modes d'acquisition distincts : FV *acquis*, FS *appris* ; le FS n'est la langue « maternelle » de personne dans la communauté ;
- répartition fonctionnelle : l'emploi du FV ou du FS est déterminé par la situation de communication, évaluée sur un axe L(ow)–H(igh) ;
- **FV et FS relèvent de 2 compétences grammaticales distinctes au-delà de leurs points communs ;**
- **le FV se suffit à lui-même ;**
- si la situation venait à se dissoudre, le scénario probable, ce serait que la variété basse s'impose, le FV ;
- cf. modèle à trois zones (figure 1) ;

## Hypothèse d'une diglossie

- Parmi les aspects définitoires d'une diglossie, lesquels sont pertinents pour interroger la situation française ? (Ferguson 1959, 1991, Massot 2008, Massot et Rowlett 2013, Zribi-Hertz 2011)
- deux variétés de la même langue : français vernaculaire (FV) et français standard (FS) ;
- modes d'acquisition distincts : FV *acquis*, FS *appris* ; le FS n'est la langue « maternelle » de personne dans la communauté ;
- répartition fonctionnelle : l'emploi du FV ou du FS est déterminé par la situation de communication, évaluée sur un axe L(ow)–H(igh) ;
- **FV et FS relèvent de 2 compétences grammaticales distinctes au-delà de leurs points communs ;**
- **le FV se suffit à lui-même ;**
- si la situation venait à se dissoudre, le scénario probable, ce serait que la variété basse s'impose, le FV ;
- cf. modèle à trois zones (figure 1) ;

## Hypothèse d'une diglossie

- Parmi les aspects définitoires d'une diglossie, lesquels sont pertinents pour interroger la situation française ? (Ferguson 1959, 1991, Massot 2008, Massot et Rowlett 2013, Zribi-Hertz 2011)
- deux variétés de la même langue : français vernaculaire (FV) et français standard (FS) ;
- modes d'acquisition distincts : FV *acquis*, FS *appris* ; le FS n'est la langue « maternelle » de personne dans la communauté ;
- répartition fonctionnelle : l'emploi du FV ou du FS est déterminé par la situation de communication, évaluée sur un axe L(ow)–H(igh) ;
- **FV et FS relèvent de 2 compétences grammaticales distinctes au-delà de leurs points communs ;**
- **le FV se suffit à lui-même ;**
- si la situation venait à se dissoudre, le scénario probable, ce serait que la variété basse s'impose, le FV ;
- cf. modèle à trois zones (figure 1) ;

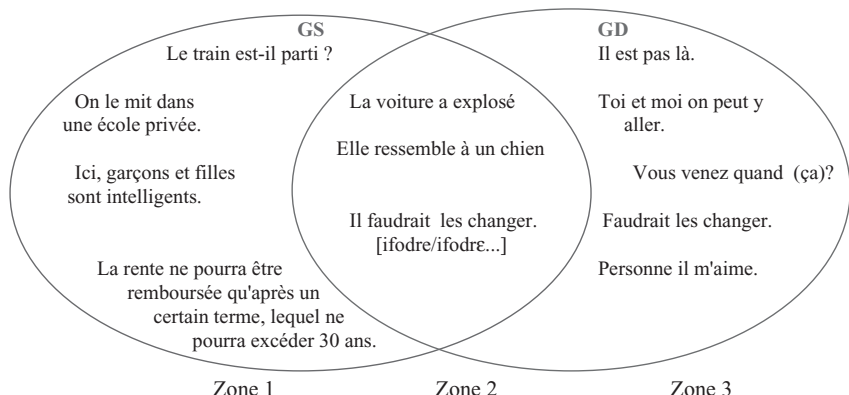
(I) Le modèle diglossique selon Zribi-Hertz (2011a)<sup>3</sup>

Figure : Le modèle des zones zribi-hertziennes (Zribi-Hertz 2011, 2013, Massot 2008, 2010)

## Intuitions sous-tendant l'hypothèse d'une diglossie

- ne pas devoir rendre compte de la zone 1 quand on décrit le FV ;
- le FS est **étranger** au FV ;
- limite évidente : en dehors de la syntaxe, il y a peu à fouiller ;
- les points communs sont suffisamment nombreux pour que les cas divergents puissent sembler marginaux (mais : touchent des aspects centraux de la syntaxe, cf. négation, interrogation) ;



## Intuitions sous-tendant l'hypothèse d'une diglossie

- ne pas devoir rendre compte de la zone 1 quand on décrit le FV ;
- le FS est **étranger** au FV ;
- limite évidente : en dehors de la syntaxe, il y a peu à fouiller ;
- les points communs sont suffisamment nombreux pour que les cas divergents puissent sembler marginaux (mais : touchent des aspects centraux de la syntaxe, cf. négation, interrogation) ;

## Intuitions sous-tendant l'hypothèse d'une diglossie

- ne pas devoir rendre compte de la zone 1 quand on décrit le FV ;
- le FS est **étranger** au FV ;
- limite évidente : en dehors de la syntaxe, il y a peu à fouiller ;
- les points communs sont suffisamment nombreux pour que les cas divergents puissent sembler marginaux (mais : touchent des aspects centraux de la syntaxe, cf. négation, interrogation) ;

## Intuitions sous-tendant l'hypothèse d'une diglossie

- ne pas devoir rendre compte de la zone 1 quand on décrit le FV ;
- le FS est **étranger** au FV ;
- limite évidente : en dehors de la syntaxe, il y a peu à fouiller ;
- les points communs sont suffisamment nombreux pour que les cas divergents puissent sembler marginaux (mais : touchent des aspects centraux de la syntaxe, cf. négation, interrogation) ;

## Français vernaculaire et diglossie

- « pratique spontanée non-surveillée du français » (appel à communications du colloque)
  - acquis « sur les genoux de la mère » ;
  - stigmatisé face au FS (cf. Milroy et Milroy 1985 sur l'idéologie du standard) ;
  - réputation de n'avoir pas de grammaire ;
  - pas de culture d'analyse grammaticale hors des linguistes ;
  - base pour l'apprentissage du FS ;
- problématique : avec quel bagage grammatical les enfants apprennent-ils le FS ?

## Français vernaculaire et diglossie

- « pratique spontanée non-surveillée du français » (appel à communications du colloque)
  - acquis « sur les genoux de la mère » ;
  - stigmatisé face au FS (cf. Milroy et Milroy 1985 sur l'idéologie du standard) ;
  - réputation de n'avoir pas de grammaire ;
  - pas de culture d'analyse grammaticale hors des linguistes ;
  - base pour l'apprentissage du FS ;
- problématique : avec quel bagage grammatical les enfants apprennent-ils le FS ?

## Français vernaculaire et diglossie

- « pratique spontanée non-surveillée du français » (appel à communications du colloque)
  - acquis « sur les genoux de la mère » ;
  - stigmatisé face au FS (cf. Milroy et Milroy 1985 sur l'idéologie du standard) ;
  - réputation de n'avoir pas de grammaire ;
  - pas de culture d'analyse grammaticale hors des linguistes ;
  - base pour l'apprentissage du FS ;
- problématique : avec quel bagage grammatical les enfants apprennent-ils le FS ?

## Français vernaculaire et diglossie

- « pratique spontanée non-surveillée du français » (appel à communications du colloque)
  - acquis « sur les genoux de la mère » ;
  - stigmatisé face au FS (cf. Milroy et Milroy 1985 sur l'idéologie du standard) ;
  - réputation de n'avoir pas de grammaire ;
  - pas de culture d'analyse grammaticale hors des linguistes ;
  - base pour l'apprentissage du FS ;
- problématique : avec quel bagage grammatical les enfants apprennent-ils le FS ?

## Français vernaculaire et diglossie

- « pratique spontanée non-surveillée du français » (appel à communications du colloque)
  - acquis « sur les genoux de la mère » ;
  - stigmatisé face au FS (cf. Milroy et Milroy 1985 sur l'idéologie du standard) ;
  - réputation de n'avoir pas de grammaire ;
  - pas de culture d'analyse grammaticale hors des linguistes ;
  - base pour l'apprentissage du FS ;
- problématique : avec quel bagage grammatical les enfants apprennent-ils le FS ?



## Français vernaculaire et diglossie

- « pratique spontanée non-surveillée du français » (appel à communications du colloque)
  - acquis « sur les genoux de la mère » ;
  - stigmatisé face au FS (cf. Milroy et Milroy 1985 sur l'idéologie du standard) ;
  - réputation de n'avoir pas de grammaire ;
  - pas de culture d'analyse grammaticale hors des linguistes ;
  - base pour l'apprentissage du FS ;
- problématique : avec quel bagage grammatical les enfants apprennent-ils le FS ?

## Français vernaculaire et diglossie

- « pratique spontanée non-surveillée du français » (appel à communications du colloque)
  - acquis « sur les genoux de la mère » ;
  - stigmatisé face au FS (cf. Milroy et Milroy 1985 sur l'idéologie du standard) ;
  - réputation de n'avoir pas de grammaire ;
  - pas de culture d'analyse grammaticale hors des linguistes ;
  - base pour l'apprentissage du FS ;
- problématique : avec quel bagage grammatical les enfants apprennent-ils le FS ?

## La typologie de Barra Jover (2013)

pp. 100-101 :

1. « Le locuteur possède une représentation abstraite de  $F(x)$  et lui associe une forme phonétique (et éventuellement graphique) stable. La compréhension et la production sont donc isomorphiques.
2. Le locuteur possède une représentation abstraite de  $F(x)$  mais il n'établit pas une relation stable avec une forme phonétique (ou graphique). La compréhension et la production ne sont pas isomorphiques. La compréhension sera stable tandis que la production pourra donner lieu à des anomalies.
3. Le locuteur ne possède pas la représentation abstraite  $F(x)$ . Il ne peut donc pas comprendre la forme phonétique (ou graphique), bien qu'il puisse la produire (plutôt répéter) de façon chaotique ou réinterprétée. »
  - cf. également ma tentative d'explicitation (tableau ?? en annexe)

(3) Barra Jover (2013 : 102)

- a. *Pourquoi décide-t-il finalement de ne pas chercher Pierre ?  
Il décide-t-il parce que Pierre est à sa poursuite.*
- b. *Elle est plus maigre qu'un n'éléphant.*

## La typologie de Barra Jover (2013)

pp. 100-101 :

1. « Le locuteur possède une représentation abstraite de  $F(x)$  et lui associe une forme phonétique (et éventuellement graphique) stable. La compréhension et la production sont donc isomorphiques.
2. Le locuteur possède une représentation abstraite de  $F(x)$  mais il n'établit pas une relation stable avec une forme phonétique (ou graphique). La compréhension et la production ne sont pas isomorphiques. La compréhension sera stable tandis que la production pourra donner lieu à des anomalies.
3. Le locuteur ne possède pas la représentation abstraite  $F(x)$ . Il ne peut donc pas comprendre la forme phonétique (ou graphique), bien qu'il puisse la produire (plutôt répéter) de façon chaotique ou réinterprétée. »
  - cf. également ma tentative d'explicitation (tableau ?? en annexe)

(3) Barra Jover (2013 : 102)

- a. *Pourquoi décide-t-il finalement de ne pas chercher Pierre ?  
Il décide-t-il parce que Pierre est à sa poursuite.*
- b. *Elle est plus maigre qu'un n'éléphant.*

## La typologie de Barra Jover (2013)

pp. 100-101 :

1. « Le locuteur possède une représentation abstraite de  $F(x)$  et lui associe une forme phonétique (et éventuellement graphique) stable. La compréhension et la production sont donc isomorphiques.
2. Le locuteur possède une représentation abstraite de  $F(x)$  mais il n'établit pas une relation stable avec une forme phonétique (ou graphique). La compréhension et la production ne sont pas isomorphiques. La compréhension sera stable tandis que la production pourra donner lieu à des anomalies.
3. Le locuteur ne possède pas la représentation abstraite  $F(x)$ . Il ne peut donc pas comprendre la forme phonétique (ou graphique), bien qu'il puisse la produire (plutôt répéter) de façon chaotique ou réinterprétée. »
  - cf. également ma tentative d'explicitation (tableau ?? en annexe)

(3) Barra Jover (2013 : 102)

- a. *Pourquoi décide-t-il finalement de ne pas chercher Pierre ?  
Il décide-t-il parce que Pierre est à sa poursuite.*
- b. *Elle est plus maigre qu'un n'éléphant.*

## La typologie de Barra Jover (2013)

pp. 100-101 :

1. « Le locuteur possède une représentation abstraite de  $F(x)$  et lui associe une forme phonétique (et éventuellement graphique) stable. La compréhension et la production sont donc isomorphiques.
2. Le locuteur possède une représentation abstraite de  $F(x)$  mais il n'établit pas une relation stable avec une forme phonétique (ou graphique). La compréhension et la production ne sont pas isomorphiques. La compréhension sera stable tandis que la production pourra donner lieu à des anomalies.
3. Le locuteur ne possède pas la représentation abstraite  $F(x)$ . Il ne peut donc pas comprendre la forme phonétique (ou graphique), bien qu'il puisse la produire (plutôt répéter) de façon chaotique ou réinterprétée. »

● cf. également ma tentative d'explicitation (tableau ?? en annexe)

(3) Barra Jover (2013 : 102)

- a. *Pourquoi décide-t-il finalement de ne pas chercher Pierre ?  
Il décide-t-il parce que Pierre est à sa poursuite.*
- b. *Elle est plus maigre qu'un n'éléphant.*

## La personne 4 : hypothèse de répartition stricte

- étude synchronique limitée au français hexagonal ;
- deux formes pour exprimer la personne 4 ;
- Blanche-Benveniste (1985 : 207) : « Le jugement de vulgarité s'appuie sur l'idée que *on* serait en ce cas strictement équivalent à *nous*, donc inutile. [...] Dans le parler actuel le *on* n'élimine pas le *nous*. [...] les deux morphèmes se répartissent selon les types de discours. »

- (4) la personne 4 en français :
- a. *nous parlons* → (formes) *nous*
  - b. *on parle* → (formes) *on<sub>4</sub>*
- (5) HYPOTHÈSE :
- a. *nous* est l'expression de la personne 4 du FS,  
*on<sub>4</sub>* est celle du FV
  - b. *on<sub>4</sub>* est étranger au FS, tandis que  
*nous* est étranger au FV

## La personne 4 : hypothèse de répartition stricte

- étude synchronique limitée au français hexagonal ;
- deux formes pour exprimer la personne 4 ;
- Blanche-Benveniste (1985 : 207) : « Le jugement de vulgarité s'appuie sur l'idée que *on* serait en ce cas strictement équivalent à *nous*, donc inutile. [...] Dans le parler actuel le *on* n'élimine pas le *nous*. [...] les deux morphèmes se répartissent selon les types de discours. »

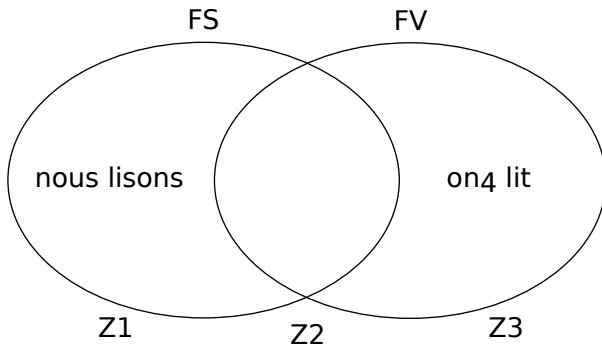
- (4) la personne 4 en français :
- a. *nous parlons* → (formes) *nous*
  - b. *on parle* → (formes) *on<sub>4</sub>*
- (5) HYPOTHÈSE :
- a. *nous* est l'expression de la personne 4 du FS,  
*on<sub>4</sub>* est celle du FV
  - b. *on<sub>4</sub>* est étranger au FS, tandis que  
*nous* est étranger au FV



## La personne 4 : hypothèse de répartition stricte

- étude synchronique limitée au français hexagonal ;
- deux formes pour exprimer la personne 4 ;
- Blanche-Benveniste (1985 : 207) : « Le jugement de vulgarité s'appuie sur l'idée que *on* serait en ce cas strictement équivalent à *nous*, donc inutile. [...] Dans le parler actuel le *on* n'élimine pas le *nous*. [...] les deux morphèmes se répartissent selon les types de discours. »

- (4) la personne 4 en français :
- a. *nous parlons* → (formes) *nous*
  - b. *on parle* → (formes) *on<sub>4</sub>*
- (5) HYPOTHÈSE :
- a. *nous* est l'expression de la personne 4 du FS,  
*on<sub>4</sub>* est celle du FV
  - b. *on<sub>4</sub>* est étranger au FS, tandis que  
*nous* est étranger au FV



- (6) PROBLÉMATIQUE :  
Quelle **marche acquisitionnelle** dans l'apprentissage de *nous* par les enfants ?

Rappels sur *on*<sub>4</sub>

- études sur *on* (valeurs/emplois, catégorisation, syntaxe particulière, sémantique, concurrence entre *on* et *nous*, question de l'unité en langue de *on*) : Atlani (1984), Beneš (1965), Boutet (1986), Cellard (1979), Coveney (2000), Fløttum, Jonasson et Norén (2007), Freyne (1990), Geckeler (2004), Grafström (1969), Krassin (1994 : 107-117), Landragin et Tanguy (2014), Le Bel (1991), Muller (1970, 1979), Norén (2004), Nyrop (1916b,a), Oukada (1982), Rey-Debove (2001), Schapira (1995), Söll (1983)  
... entre autres ...

## Pourquoi séparer $on_4$ ?

- arguments syntaxiques pour séparer un  $on_4$  des autres  $on$  (ci-après  $on_{3i}$ ) (cf. table 1) : (7) et (8) ;
  - arguments sémantiques (Geckeler 2004) : incompatibilité de  $on_{3i}$  (en particulier l'indéfinitude) avec les numéraux et autres éléments forçant la définitude (9) ;
- pas de sémantique qui subsume tous les emplois de  $on$  ;

- (7) a.  $on_{3i}$  a ses raisons  
 b.  $on_4$  a nos raisons
- (8) a. ici,  $on_{3i}$  se sent chez soi  
 b. ici,  $on_4$  se sent chez nous
- (9)  $on$  est dix

	cl. suj.	réfl.	term.	cl. acc.	cl. dat.	forme tonique	poss.
$on_{3i}$	<i>on</i>	<i>se</i>	$-\emptyset$	<i>nous/vous</i>	<i>nous/vous</i>	<i>soi(-même)</i>	<i>son</i>
$on_4$	<i>on</i>	<i>se</i>	$-\emptyset$	<i>nous</i>	<i>nous</i>	<i>nous(-mêmes)</i>	<i>notre</i>
<i>nous</i>	<i>nous</i>	<i>nous</i>	<i>-ons</i>	<i>nous</i>	<i>nous</i>	<i>nous(-mêmes)</i>	<i>notre</i>

Table : les paradigmes morphologiques de  $on_{3i}$ ,  $on_4$ , *nous*

## Pourquoi séparer $on_4$ ?

- arguments syntaxiques pour séparer un  $on_4$  des autres  $on$  (ci-après  $on_{3i}$ ) (cf. table 1) : (7) et (8) ;
  - arguments sémantiques (Geckeler 2004) : incompatibilité de  $on_{3i}$  (en particulier l'indéfinitude) avec les numéraux et autres éléments forçant la définitude (9) ;
- pas de sémantique qui subsume tous les emplois de  $on$  ;

- (7) a.  $on_{3i}$  a ses raisons  
 b.  $on_4$  a nos raisons
- (8) a. ici,  $on_{3i}$  se sent chez soi  
 b. ici,  $on_4$  se sent chez nous
- (9)  $on$  est dix

## Pourquoi séparer $on_4$ ?

- arguments syntaxiques pour séparer un  $on_4$  des autres  $on$  (ci-après  $on_{3i}$ ) (cf. table 1) : (7) et (8) ;
  - arguments sémantiques (Geckeler 2004) : incompatibilité de  $on_{3i}$  (en particulier l'indéfinitude) avec les numéraux et autres éléments forçant la définitude (9) ;
- pas de sémantique qui subsume tous les emplois de  $on$  ;

- (7) a.  $on_{3i}$  a ses raisons  
 b.  $on_4$  a nos raisons
- (8) a. ici,  $on_{3i}$  se sent chez soi  
 b. ici,  $on_4$  se sent chez nous
- (9)  $on$  est dix

## Pourquoi séparer $on_4$ ?

- arguments syntaxiques pour séparer un  $on_4$  des autres  $on$  (ci-après  $on_{3i}$ ) (cf. table 1) : (7) et (8) ;
  - arguments sémantiques (Geckeler 2004) : incompatibilité de  $on_{3i}$  (en particulier l'indéfinitude) avec les numéraux et autres éléments forçant la définitude (9) ;
- pas de sémantique qui subsume tous les emplois de  $on$  ;

- (7) a.  $on_{3i}$  a ses raisons  
 b.  $on_4$  a nos raisons
- (8) a. ici,  $on_{3i}$  se sent chez soi  
 b. ici,  $on_4$  se sent chez nous
- (9)  $on$  est dix



Quelques remarques supplémentaires sur  $on_4$ 

- Söll (1983) : enfants de 9-10 ans à 100% de  $on_4$  dans le corpus CREDIF (1968) : (10) et (11) ;
- pas de problème à mélanger  $on_4$  et  $on_{3i}$  (11) ;
- Söll (1983) et Coveney (2000) repèrent des cas où  $on_4$  ne se substitue pas à *nous* : les relatives, notamment les clivées en *c'est* du sujet (12), et les impératifs ; cf. discussion ci-après ;

(10) *nous on a peut-être fait que trois fois pas plus* (CREDIF 1968 : 79)

(11) *L'année dernière on savait pas naturaliser. On regardait. On nous avait dit : l'année prochaine c'est d'accord.* (CREDIF 1968 : 79)

(12) *c'est nous-mêmes qui le gardons et on le redonne à la fin*  
(Coveney 2000 : 459, ex. (27))

Quelques remarques supplémentaires sur  $on_4$ 

- Söll (1983) : enfants de 9-10 ans à 100% de  $on_4$  dans le corpus CREDIF (1968) : (10) et (11) ;
- pas de problème à mélanger  $on_4$  et  $on_{3i}$  (11) ;
- Söll (1983) et Coveney (2000) repèrent des cas où  $on_4$  ne se substitue pas à *nous* : les relatives, notamment les clivées en *c'est* du sujet (12), et les impératifs ; cf. discussion ci-après ;

(10) *nous on a peut-être fait que trois fois pas plus* (CREDIF 1968 : 79)

(11) *L'année dernière on savait pas naturaliser. On regardait. On nous avait dit : l'année prochaine c'est d'accord.* (CREDIF 1968 : 79)

(12) *c'est nous-mêmes qui le gardons et on le redonne à la fin*  
(Coveney 2000 : 459, ex. (27))

Quelques remarques supplémentaires sur  $on_4$ 

- Söll (1983) : enfants de 9-10 ans à 100% de  $on_4$  dans le corpus CREDIF (1968) : (10) et (11) ;
- pas de problème à mélanger  $on_4$  et  $on_{3i}$  (11) ;
- Söll (1983) et Coveney (2000) repèrent des cas où  $on_4$  ne se substitue pas à *nous* : les relatives, notamment les clivées en *c'est* du sujet (12), et les impératifs ; cf. discussion ci-après ;

(10) *nous on a peut-être fait que trois fois pas plus* (CREDIF 1968 : 79)

(11) *L'année dernière on savait pas naturaliser. On regardait. On nous avait dit : l'année prochaine c'est d'accord.* (CREDIF 1968 : 79)

(12) *c'est nous-mêmes qui le gardons et on le redonne à la fin*  
(Coveney 2000 : 459, ex. (27))

- 1 Problématiques et hypothèses générales
- 2 L'accessibilité de *nous* chez les enfants
- 3 Conclusions et appel

- (6) PROBLÉMATIQUE :  
Quelle **marche acquisitionnelle** dans l'apprentissage de *nous* par les enfants ?

## Quelle méthodologie ?

- cf. Barra Jover (2013) ;
- **Problème** : comment se donner les moyens de décider de la place d'un trait grammatical dans la grammaire d'un individu dans la typologie de Barra Jover ?
- **But** : in-ter-pré-ta-bi-li-té des données !  
des données négatives, interprétables en termes qualitatifs ;  
cumuler des données d'enregistrements de parole libre ne suffit pas ;
- deux protocoles d'enquête : **répétition** et **production induite**
- forcer l'erreur, le passage au-delà de la limite, pousser la grammaire dans ses retranchements ;

## Quelle méthodologie ?

- cf. Barra Jover (2013) ;
- **Problème** : comment se donner les moyens de décider de la place d'un trait grammatical dans la grammaire d'un individu dans la typologie de Barra Jover ?
- **But** : in-ter-pré-ta-bi-li-té des données !  
des données négatives, interprétables en termes qualitatifs ;  
cumuler des données d'enregistrements de parole libre ne suffit pas ;
- deux protocoles d'enquête : **répétition** et **production induite**
- forcer l'erreur, le passage au-delà de la limite, pousser la grammaire dans ses retranchements ;

## Quelle méthodologie ?

- cf. Barra Jover (2013) ;
- **Problème** : comment se donner les moyens de décider de la place d'un trait grammatical dans la grammaire d'un individu dans la typologie de Barra Jover ?
- **But** : in-ter-pré-ta-bi-li-té des données !  
des données négatives, interprétables en termes qualitatifs ;  
cumuler des données d'enregistrements de parole libre ne suffit pas ;
- deux protocoles d'enquête : **répétition** et **production induite**
- forcer l'erreur, le passage au-delà de la limite, pousser la grammaire dans ses retranchements ;



## Quelle méthodologie ?

- cf. Barra Jover (2013) ;
- **Problème** : comment se donner les moyens de décider de la place d'un trait grammatical dans la grammaire d'un individu dans la typologie de Barra Jover ?
- **But** : in-ter-pré-ta-bi-li-té des données !  
des données négatives, interprétables en termes qualitatifs ;  
cumuler des données d'enregistrements de parole libre ne suffit pas ;
- deux protocoles d'enquête : **répétition** et **production induite**
- forcer l'erreur, le passage au-delà de la limite, pousser la grammaire dans ses retranchements ;

## Quelle méthodologie ?

- cf. Barra Jover (2013) ;
- **Problème** : comment se donner les moyens de décider de la place d'un trait grammatical dans la grammaire d'un individu dans la typologie de Barra Jover ?
- **But** : in-ter-pré-ta-bi-li-té des données !  
des données négatives, interprétables en termes qualitatifs ;  
cumuler des données d'enregistrements de parole libre ne suffit pas ;
- deux protocoles d'enquête : **répétition** et **production induite**
- **forcer l'erreur, le passage au-delà de la limite, pousser la grammaire dans ses retranchements ;**

## Quelle méthodologie ?

- répéter le stimulus sans erreur n'est pas interprétable au-delà de « la tâche n'a pas mis le participant en échec » ;
- du coup, le taux de réussite ou d'erreur n'est pas interprétable non plus ;
- en particulier, on peut toujours imaginer des participants capables de retenir le stimulus à un niveau superficiel, sans 'entendre' vraiment la phrase, et capables de déjouer la tâche de distraction ;

(13) comment mémoriser *ils sont venus*

- [isɔ̃vny]
- ils+sont+venus*
- {sujet de pers. 6 masc., VENIR, passé composé}

## Quelle méthodologie ?

- répéter le stimulus sans erreur n'est pas interprétable au-delà de « la tâche n'a pas mis le participant en échec » ;
- du coup, le taux de réussite ou d'erreur n'est pas interprétable non plus ;
- en particulier, on peut toujours imaginer des participants capables de retenir le stimulus à un niveau superficiel, sans 'entendre' vraiment la phrase, et capables de déjouer la tâche de distraction ;

(13) comment mémoriser *ils sont venus*

- [isɔ̃vny]
- ils+sont+venus*
- {sujet de pers. 6 masc., VENIR, passé composé}

## Quelle méthodologie ?

- répéter le stimulus sans erreur n'est pas interprétable au-delà de « la tâche n'a pas mis le participant en échec » ;
- du coup, le taux de réussite ou d'erreur n'est pas interprétable non plus ;
- en particulier, on peut toujours imaginer des participants capables de retenir le stimulus à un niveau superficiel, sans 'entendre' vraiment la phrase, et capables de déjouer la tâche de distraction ;

(13) comment mémoriser *ils sont venus*

- [isɔ̃vny]
- ils+sont+venus*
- {sujet de pers. 6 masc., VENIR, passé composé}

## L'étude de Pasqué (2013)

- mémoire de recherche de master *professeur des écoles*
  - étude de la réception de *on*<sub>4</sub> et *nous* chez des élèves de primaire (CP, CE1, CE2, CM1, CM2) ;
  - méthode : tâche de répétition avec distraction ;
  - idée : la distraction permet de forcer un traitement profond du stimulus pour le mémoriser à un niveau plus abstrait qu'une suite de mots ;
- ① 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de distraction (ex. : écouter une soustraction)
  - ② 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de répétition : écouter un stimulus langagier
  - ③ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de distraction (donner le résultat de la soustraction)
  - ④ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de répétition : répéter le stimulus entendu

## L'étude de Pasqué (2013)

- mémoire de recherche de master *professeur des écoles*
  - étude de la réception de *on*<sub>4</sub> et *nous* chez des élèves de primaire (CP, CE1, CE2, CM1, CM2);
  - méthode : tâche de répétition avec distraction;
  - idée : la distraction permet de forcer un traitement profond du stimulus pour le mémoriser à un niveau plus abstrait qu'une suite de mots;
- ① 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de distraction (ex. : écouter une soustraction)
  - ② 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de répétition : écouter un stimulus langagier
  - ③ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de distraction (donner le résultat de la soustraction)
  - ④ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de répétition : répéter le stimulus entendu

## L'étude de Pasqué (2013)

- mémoire de recherche de master *professeur des écoles*
  - étude de la réception de *on*<sub>4</sub> et *nous* chez des élèves de primaire (CP, CE1, CE2, CM1, CM2);
  - **méthode : tâche de répétition avec distraction ;**
  - idée : la distraction permet de forcer un traitement profond du stimulus pour le mémoriser à un niveau plus abstrait qu'une suite de mots ;
- ① 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de distraction (ex. : écouter une soustraction)
  - ② 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de répétition : écouter un stimulus langagier
  - ③ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de distraction (donner le résultat de la soustraction)
  - ④ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de répétition : répéter le stimulus entendu



## L'étude de Pasqué (2013)

- mémoire de recherche de master *professeur des écoles*
  - étude de la réception de *on*<sub>4</sub> et *nous* chez des élèves de primaire (CP, CE1, CE2, CM1, CM2) ;
  - méthode : tâche de répétition avec distraction ;
  - idée : la distraction permet de forcer un traitement profond du stimulus pour le mémoriser à un niveau plus abstrait qu'une suite de mots ;
- ① 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de distraction (ex. : écouter une soustraction)
  - ② 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de répétition : écouter un stimulus langagier
  - ③ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de distraction (donner le résultat de la soustraction)
  - ④ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de répétition : répéter le stimulus entendu

## L'étude de Pasqué (2013)

- mémoire de recherche de master *professeur des écoles*
  - étude de la réception de *on*<sub>4</sub> et *nous* chez des élèves de primaire (CP, CE1, CE2, CM1, CM2) ;
  - méthode : tâche de répétition avec distraction ;
  - idée : la distraction permet de forcer un traitement profond du stimulus pour le mémoriser à un niveau plus abstrait qu'une suite de mots ;
- ① 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de distraction (ex. : écouter une soustraction)
  - ② 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de répétition : écouter un stimulus langagier
  - ③ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de distraction (donner le résultat de la soustraction)
  - ④ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de répétition : répéter le stimulus entendu

## L'étude de Pasqué (2013)

- mémoire de recherche de master *professeur des écoles*
  - étude de la réception de *on*<sub>4</sub> et *nous* chez des élèves de primaire (CP, CE1, CE2, CM1, CM2) ;
  - méthode : tâche de répétition avec distraction ;
  - idée : la distraction permet de forcer un traitement profond du stimulus pour le mémoriser à un niveau plus abstrait qu'une suite de mots ;
- ① 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de distraction (ex. : écouter une soustraction)
  - ② 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de répétition : écouter un stimulus langagier
  - ③ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de distraction (donner le résultat de la soustraction)
  - ④ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de répétition : répéter le stimulus entendu

## L'étude de Pasqué (2013)

- mémoire de recherche de master *professeur des écoles*
  - étude de la réception de *on*<sub>4</sub> et *nous* chez des élèves de primaire (CP, CE1, CE2, CM1, CM2) ;
  - méthode : tâche de répétition avec distraction ;
  - idée : la distraction permet de forcer un traitement profond du stimulus pour le mémoriser à un niveau plus abstrait qu'une suite de mots ;
- ① 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de distraction (ex. : écouter une soustraction)
  - ② 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de répétition : écouter un stimulus langagier
  - ③ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de distraction (donner le résultat de la soustraction)
  - ④ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de répétition : répéter le stimulus entendu

## L'étude de Pasqué (2013)

- mémoire de recherche de master *professeur des écoles*
  - étude de la réception de *on*<sub>4</sub> et *nous* chez des élèves de primaire (CP, CE1, CE2, CM1, CM2) ;
  - méthode : tâche de répétition avec distraction ;
  - idée : la distraction permet de forcer un traitement profond du stimulus pour le mémoriser à un niveau plus abstrait qu'une suite de mots ;
- ① 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de distraction (ex. : écouter une soustraction)
  - ② 1<sup>re</sup> phase d'une tâche de répétition : écouter un stimulus langagier
  - ③ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de distraction (donner le résultat de la soustraction)
  - ④ 2<sup>e</sup> phase de la tâche de répétition : répéter le stimulus entendu

## L'étude de Pasqué (2013)

- stimulus :  
*quand le réveil sonne, Zoé et moi on veut rester au lit* (8 exemples)  
vs.  
*le matin, Alex et moi nous buvons du chocolat chaud* (12 exemples)
- ordre des stimulus préférablement fixe
- stimulus préférablement enregistrés

## L'étude de Pasqué (2013)

- stimulus :  
*quand le réveil sonne, Zoé et moi on veut rester au lit* (8 exemples)  
vs.  
*le matin, Alex et moi nous buvons du chocolat chaud* (12 exemples)
- ordre des stimulus préférablement fixe
- stimulus préférablement enregistrés

## L'étude de Pasqué (2013)

- stimulus :  
*quand le réveil sonne, Zoé et moi on veut rester au lit* (8 exemples)  
vs.  
*le matin, Alex et moi nous buvons du chocolat chaud* (12 exemples)
- ordre des stimulus préférablement fixe
- stimulus préférablement enregistrés



## Résultats

- on observe trois modifications pertinentes :
  - remplacer *nous* par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation)
  - remplacer *on*<sub>4</sub> par un *nous* (standardisation)
  - produire un *nous* sans clitique sujet (à partir d'un stimulus avec *on*<sub>4</sub> ou *nous*)
- en CP, *on*<sub>4</sub> est conservé, *nous* est fréquemment voire systématiquement remplacé par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation) ;
- entre le CP et le CM2, progression plus ou moins linéaire ;
- en CE1, certains élèves introduisent la standardisation, parfois à côté de la vernacularisation ; les autres en restent à la vernacularisation ;
- en CE2, deux groupes se détachent clairement : ceux qui vernacularisent encore, mais ne standardisent toujours pas, et ceux qui standardisent déjà (parfois systématiquement), et ne vernacularisent pas (plus) ;
- en CM1 et CM2, *nous* est conservé (plus de vernacularisation), *on*<sub>4</sub> est fréquemment standardisé ;
- le fait de supprimer le clitique sujet *nous* apparaît sporadiquement en CE1, puis progresse jusqu'en CM2 ; peut être individuellement très présent ;

## Résultats

- on observe trois modifications pertinentes :
  - remplacer *nous* par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation)
  - remplacer *on*<sub>4</sub> par un *nous* (standardisation)
  - produire un *nous* sans clitique sujet (à partir d'un stimulus avec *on*<sub>4</sub> ou *nous*)
- en CP, *on*<sub>4</sub> est conservé, *nous* est fréquemment voire systématiquement remplacé par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation) ;
- entre le CP et le CM2, progression plus ou moins linéaire ;
- en CE1, certains élèves introduisent la standardisation, parfois à côté de la vernacularisation ; les autres en restent à la vernacularisation ;
- en CE2, deux groupes se détachent clairement : ceux qui vernacularisent encore, mais ne standardisent toujours pas, et ceux qui standardisent déjà (parfois systématiquement), et ne vernacularisent pas (plus) ;
- en CM1 et CM2, *nous* est conservé (plus de vernacularisation), *on*<sub>4</sub> est fréquemment standardisé ;
- le fait de supprimer le clitique sujet *nous* apparaît sporadiquement en CE1, puis progresse jusqu'en CM2 ; peut être individuellement très présent ;

## Résultats

- on observe trois modifications pertinentes :
  - remplacer *nous* par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation)
  - remplacer *on*<sub>4</sub> par un *nous* (standardisation)
  - produire un *nous* sans clitique sujet (à partir d'un stimulus avec *on*<sub>4</sub> ou *nous*)
- en CP, *on*<sub>4</sub> est conservé, *nous* est fréquemment voire systématiquement remplacé par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation) ;
- entre le CP et le CM2, progression plus ou moins linéaire ;
- en CE1, certains élèves introduisent la standardisation, parfois à côté de la vernacularisation ; les autres en restent à la vernacularisation ;
- en CE2, deux groupes se détachent clairement : ceux qui vernacularisent encore, mais ne standardisent toujours pas, et ceux qui standardisent déjà (parfois systématiquement), et ne vernacularisent pas (plus) ;
- en CM1 et CM2, *nous* est conservé (plus de vernacularisation), *on*<sub>4</sub> est fréquemment standardisé ;
- le fait de supprimer le clitique sujet *nous* apparait sporadiquement en CE1, puis progresse jusqu'en CM2 ; peut être individuellement très présent ;

## Résultats

- on observe trois modifications pertinentes :
  - remplacer *nous* par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation)
  - remplacer *on*<sub>4</sub> par un *nous* (standardisation)
  - produire un *nous* sans clitique sujet (à partir d'un stimulus avec *on*<sub>4</sub> ou *nous*)
- en CP, *on*<sub>4</sub> est conservé, *nous* est fréquemment voire systématiquement remplacé par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation) ;
- entre le CP et le CM2, progression plus ou moins linéaire ;
- en CE1, certains élèves introduisent la standardisation, parfois à côté de la vernacularisation ; les autres en restent à la vernacularisation ;
- en CE2, deux groupes se détachent clairement : ceux qui vernacularisent encore, mais ne standardisent toujours pas, et ceux qui standardisent déjà (parfois systématiquement), et ne vernacularisent pas (plus) ;
- en CM1 et CM2, *nous* est conservé (plus de vernacularisation), *on*<sub>4</sub> est fréquemment standardisé ;
- le fait de supprimer le clitique sujet *nous* apparait sporadiquement en CE1, puis progresse jusqu'en CM2 ; peut être individuellement très présent ;

## Résultats

- on observe trois modifications pertinentes :
  - remplacer *nous* par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation)
  - remplacer *on*<sub>4</sub> par un *nous* (standardisation)
  - produire un *nous* sans clitique sujet (à partir d'un stimulus avec *on*<sub>4</sub> ou *nous*)
- en CP, *on*<sub>4</sub> est conservé, *nous* est fréquemment voire systématiquement remplacé par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation) ;
- entre le CP et le CM2, progression plus ou moins linéaire ;
- en CE1, certains élèves introduisent la standardisation, parfois à côté de la vernacularisation ; les autres en restent à la vernacularisation ;
- en CE2, deux groupes se détachent clairement : ceux qui vernacularisent encore, mais ne standardisent toujours pas, et ceux qui standardisent déjà (parfois systématiquement), et ne vernacularisent pas (plus) ;
- en CM1 et CM2, *nous* est conservé (plus de vernacularisation), *on*<sub>4</sub> est fréquemment standardisé ;
- le fait de supprimer le clitique sujet *nous* apparaît sporadiquement en CE1, puis progresse jusqu'en CM2 ; peut être individuellement très présent ;

## Résultats

- on observe trois modifications pertinentes :
  - remplacer *nous* par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation)
  - remplacer *on*<sub>4</sub> par un *nous* (standardisation)
  - produire un *nous* sans clitique sujet (à partir d'un stimulus avec *on*<sub>4</sub> ou *nous*)
- en CP, *on*<sub>4</sub> est conservé, *nous* est fréquemment voire systématiquement remplacé par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation) ;
- entre le CP et le CM2, progression plus ou moins linéaire ;
- en CE1, certains élèves introduisent la standardisation, parfois à côté de la vernacularisation ; les autres en restent à la vernacularisation ;
- en CE2, deux groupes se détachent clairement : ceux qui vernacularisent encore, mais ne standardisent toujours pas, et ceux qui standardisent déjà (parfois systématiquement), et ne vernacularisent pas (plus) ;
- en CM1 et CM2, *nous* est conservé (plus de vernacularisation), *on*<sub>4</sub> est fréquemment standardisé ;
- le fait de supprimer le clitique sujet *nous* apparaît sporadiquement en CE1, puis progresse jusqu'en CM2 ; peut être individuellement très présent ;

## Résultats

- on observe trois modifications pertinentes :
  - remplacer *nous* par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation)
  - remplacer *on*<sub>4</sub> par un *nous* (standardisation)
  - produire un *nous* sans clitique sujet (à partir d'un stimulus avec *on*<sub>4</sub> ou *nous*)
- en CP, *on*<sub>4</sub> est conservé, *nous* est fréquemment voire systématiquement remplacé par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation) ;
- entre le CP et le CM2, progression plus ou moins linéaire ;
- en CE1, certains élèves introduisent la standardisation, parfois à côté de la vernacularisation ; les autres en restent à la vernacularisation ;
- en CE2, deux groupes se détachent clairement : ceux qui vernacularisent encore, mais ne standardisent toujours pas, et ceux qui standardisent déjà (parfois systématiquement), et ne vernacularisent pas (plus) ;
- en CM1 et CM2, *nous* est conservé (plus de vernacularisation), *on*<sub>4</sub> est fréquemment standardisé ;
- le fait de supprimer le clitique sujet *nous* apparaît sporadiquement en CE1, puis progresse jusqu'en CM2 ; peut être individuellement très présent ;

## Résultats

- on observe trois modifications pertinentes :
  - remplacer *nous* par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation)
  - remplacer *on*<sub>4</sub> par un *nous* (standardisation)
  - produire un *nous* sans clitique sujet (à partir d'un stimulus avec *on*<sub>4</sub> ou *nous*)
- en CP, *on*<sub>4</sub> est conservé, *nous* est fréquemment voire systématiquement remplacé par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation) ;
- entre le CP et le CM2, progression plus ou moins linéaire ;
- en CE1, certains élèves introduisent la standardisation, parfois à côté de la vernacularisation ; les autres en restent à la vernacularisation ;
- en CE2, deux groupes se détachent clairement : ceux qui vernacularisent encore, mais ne standardisent toujours pas, et ceux qui standardisent déjà (parfois systématiquement), et ne vernacularisent pas (plus) ;
- en CM1 et CM2, *nous* est conservé (plus de vernacularisation), *on*<sub>4</sub> est fréquemment standardisé ;
- le fait de supprimer le clitique sujet *nous* apparait sporadiquement en CE1, puis progresse jusqu'en CM2 ; peut être individuellement très présent ;



## Résultats

- on observe trois modifications pertinentes :
  - remplacer *nous* par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation)
  - remplacer *on*<sub>4</sub> par un *nous* (standardisation)
  - produire un *nous* sans clitique sujet (à partir d'un stimulus avec *on*<sub>4</sub> ou *nous*)
- en CP, *on*<sub>4</sub> est conservé, *nous* est fréquemment voire systématiquement remplacé par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation) ;
- entre le CP et le CM2, progression plus ou moins linéaire ;
- en CE1, certains élèves introduisent la standardisation, parfois à côté de la vernacularisation ; les autres en restent à la vernacularisation ;
- en CE2, deux groupes se détachent clairement : ceux qui vernacularisent encore, mais ne standardisent toujours pas, et ceux qui standardisent déjà (parfois systématiquement), et ne vernacularisent pas (plus) ;
- en CM1 et CM2, *nous* est conservé (plus de vernacularisation), *on*<sub>4</sub> est fréquemment standardisé ;
- le fait de supprimer le clitique sujet *nous* apparait sporadiquement en CE1, puis progresse jusqu'en CM2 ; peut être individuellement très présent ;

## Résultats

- on observe trois modifications pertinentes :
  - remplacer *nous* par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation)
  - remplacer *on*<sub>4</sub> par un *nous* (standardisation)
  - produire un *nous* sans clitique sujet (à partir d'un stimulus avec *on*<sub>4</sub> ou *nous*)
- en CP, *on*<sub>4</sub> est conservé, *nous* est fréquemment voire systématiquement remplacé par *on*<sub>4</sub> (vernacularisation) ;
- entre le CP et le CM2, progression plus ou moins linéaire ;
- en CE1, certains élèves introduisent la standardisation, parfois à côté de la vernacularisation ; les autres en restent à la vernacularisation ;
- en CE2, deux groupes se détachent clairement : ceux qui vernacularisent encore, mais ne standardisent toujours pas, et ceux qui standardisent déjà (parfois systématiquement), et ne vernacularisent pas (plus) ;
- en CM1 et CM2, *nous* est conservé (plus de vernacularisation), *on*<sub>4</sub> est fréquemment standardisé ;
- le fait de supprimer le clitique sujet *nous* apparaît sporadiquement en CE1, puis progresse jusqu'en CM2 ; peut être individuellement très présent ;

## interprétations possibles

- *on*<sub>4</sub> est maîtrisé, point ;
- les enfants repèrent la personne 4 dans les stimulus avec les formes *nous* dès le CP ; mais il n'est pas possible de savoir s'ils comprennent *nous*, ou s'ils repèrent la personne 4 par le SN détaché *X et moi* ;
- *nous* est acquis en production au cours de l'école primaire ;
- au cours de la période, *on*<sub>4</sub> se charge de sa valeur d'élément *vernaculaire*, charge négative dans le 'contexte de l'école', tandis que *nous* se charge de sa valeur d'élément *standard*, valeur positive à l'école : en effet, *on*<sub>4</sub>, bien que compris, est souvent rejeté au profit de *nous* en CM1-CM2 ;

« Mais selon le cadre dans lequel ils se trouvent, certains d'entre eux deviennent sourds à tout ce qui n'a pas été appris comme faisant partie de la grammaire académique. » (Pasqué 2013 : 16)

## interprétations possibles

- *on*<sub>4</sub> est maîtrisé, point ;
- les enfants repèrent la personne 4 dans les stimulus avec les formes *nous* dès le CP ; mais il n'est pas possible de savoir s'ils comprennent *nous*, ou s'ils repèrent la personne 4 par le SN détaché *X et moi* ;
- *nous* est acquis en production au cours de l'école primaire ;
- au cours de la période, *on*<sub>4</sub> se charge de sa valeur d'élément *vernaculaire*, charge négative dans le 'contexte de l'école', tandis que *nous* se charge de sa valeur d'élément *standard*, valeur positive à l'école : en effet, *on*<sub>4</sub>, bien que compris, est souvent rejeté au profit de *nous* en CM1-CM2 ;

« Mais selon le cadre dans lequel ils se trouvent, certains d'entre eux deviennent sourds à tout ce qui n'a pas été appris comme faisant partie de la grammaire académique. » (Pasqué 2013 : 16)

## interprétations possibles

- *on*<sub>4</sub> est maîtrisé, point ;
- les enfants repèrent la personne 4 dans les stimulus avec les formes *nous* dès le CP ; mais il n'est pas possible de savoir s'ils comprennent *nous*, ou s'ils repèrent la personne 4 par le SN détaché *X et moi* ;
- *nous* est acquis en production au cours de l'école primaire ;
- au cours de la période, *on*<sub>4</sub> se charge de sa valeur d'élément *vernaculaire*, charge négative dans le 'contexte de l'école', tandis que *nous* se charge de sa valeur d'élément *standard*, valeur positive à l'école : en effet, *on*<sub>4</sub>, bien que compris, est souvent rejeté au profit de *nous* en CM1-CM2 ;

« Mais selon le cadre dans lequel ils se trouvent, certains d'entre eux deviennent sourds à tout ce qui n'a pas été appris comme faisant partie de la grammaire académique. » (Pasqué 2013 : 16)

## interprétations possibles

- *on*<sub>4</sub> est maîtrisé, point ;
- les enfants repèrent la personne 4 dans les stimulus avec les formes *nous* dès le CP ; mais il n'est pas possible de savoir s'ils comprennent *nous*, ou s'ils repèrent la personne 4 par le SN détaché *X et moi* ;
- *nous* est acquis en production au cours de l'école primaire ;
- au cours de la période, *on*<sub>4</sub> se charge de sa valeur d'élément *vernaculaire*, charge négative dans le 'contexte de l'école', tandis que *nous* se charge de sa valeur d'élément *standard*, valeur positive à l'école : en effet, *on*<sub>4</sub>, bien que compris, est souvent rejeté au profit de *nous* en CM1-CM2 ;

« Mais selon le cadre dans lequel ils se trouvent, certains d'entre eux deviennent sourds à tout ce qui n'a pas été appris comme faisant partie de la grammaire académique. » (Pasqué 2013 : 16)

## interprétations possibles

- *on*<sub>4</sub> est maîtrisé, point ;
- les enfants repèrent la personne 4 dans les stimulus avec les formes *nous* dès le CP ; mais il n'est pas possible de savoir s'ils comprennent *nous*, ou s'ils repèrent la personne 4 par le SN détaché *X et moi* ;
- *nous* est acquis en production au cours de l'école primaire ;
- au cours de la période, *on*<sub>4</sub> se charge de sa valeur d'élément *vernaculaire*, charge négative dans le 'contexte de l'école', tandis que *nous* se charge de sa valeur d'élément *standard*, valeur positive à l'école : en effet, *on*<sub>4</sub>, bien que compris, est souvent rejeté au profit de *nous* en CM1-CM2 ;

« Mais selon le cadre dans lequel ils se trouvent, certains d'entre eux deviennent sourds à tout ce qui n'a pas été appris comme faisant partie de la grammaire académique. » (Pasqué 2013 : 16)

## Les questions qui restent

- (i) Quel protocole pour tester la compréhension passive de *nous* ?
- (ii) Est-ce qu'il y a un âge où *nous* n'est pas encore compris ?
- (iii) Où les enfants peuvent-ils être soumis à des stimulus de *nous* ? (cf. pour le passé simple, les questions avec inversion, le *ne* dans la négation, etc.)  
Dans l'écoute de textes lus à haute voix ? Dans les discours entendus en FS ?  
→ Peut-être dans une **niche syntaxique** de *nous* dans le FV lui-même ? (cf. Coveney 2000 : 458-463, qui parle de *vestiges*)
  - dans les clivées en *c'est* du sujet :

(14) phrase simple (non-clivée) :

- a. FS : *nous lisons le plus de livres*
- b. FV : *on<sub>4</sub> lit le plus de livres*

(15) phrase clivée en *c'est* du sujet :

*c'est nous*  $\left\langle \begin{array}{l} \text{qui lisons} \\ \text{qui lisent} \\ \text{qui lit} \\ \text{qu'on lit} \end{array} \right\rangle$  *le plus de livres*



## Les questions qui restent

- (i) Quel protocole pour tester la compréhension passive de *nous* ?
- (ii) Est-ce qu'il y a un âge où *nous* n'est pas encore compris ?
- (iii) Où les enfants peuvent-ils être soumis à des stimulus de *nous* ? (cf. pour le passé simple, les questions avec inversion, le *ne* dans la négation, etc.)  
Dans l'écoute de textes lus à haute voix ? Dans les discours entendus en FS ?  
→ Peut-être dans une **niche syntaxique** de *nous* dans le FV lui-même ? (cf. Coveney 2000 : 458-463, qui parle de *vestiges*)
  - dans les clivées en *c'est* du sujet :

(14) phrase simple (non-clivée) :

- a. FS : *nous lisons le plus de livres*
- b. FV : *on<sub>4</sub> lit le plus de livres*

(15) phrase clivée en *c'est* du sujet :

*c'est nous*  $\left\langle \begin{array}{l} \textit{qui lisons} \\ \textit{qui lisent} \\ \textit{qui lit} \\ \textit{qu'on lit} \end{array} \right\rangle$  *le plus de livres*

## Les questions qui restent

- (i) Quel protocole pour tester la compréhension passive de *nous* ?
- (ii) Est-ce qu'il y a un âge où *nous* n'est pas encore compris ?
- (iii) Où les enfants peuvent-ils être soumis à des stimulus de *nous* ? (cf. pour le passé simple, les questions avec inversion, le *ne* dans la négation, etc.)  
Dans l'écoute de textes lus à haute voix ? Dans les discours entendus en FS ?  
→ Peut-être dans une **niche syntaxique** de *nous* dans le FV lui-même ? (cf. Coveney 2000 : 458-463, qui parle de *vestiges*)
  - dans les clivées en *c'est* du sujet :

(14) phrase simple (non-clivée) :

- a. FS : *nous lisons le plus de livres*
- b. FV : *on<sub>4</sub> lit le plus de livres*

(15) phrase clivée en *c'est* du sujet :

*c'est nous*  $\left\langle \begin{array}{l} \text{qui lisons} \\ \text{qui lisent} \\ \text{qui lit} \\ \text{qu'on lit} \end{array} \right\rangle$  *le plus de livres*

## Les questions qui restent

- (i) Quel protocole pour tester la compréhension passive de *nous* ?
- (ii) Est-ce qu'il y a un âge où *nous* n'est pas encore compris ?
- (iii) Où les enfants peuvent-ils être soumis à des stimulus de *nous* ? (cf. pour le passé simple, les questions avec inversion, le *ne* dans la négation, etc.)  
Dans l'écoute de textes lus à haute voix ? Dans les discours entendus en FS ?  
→ Peut-être dans une **niche syntaxique** de *nous* dans le FV lui-même ? (cf. Coveney 2000 : 458-463, qui parle de *vestiges*)
  - dans les clivées en *c'est* du sujet :

(14) phrase simple (non-clivée) :

- a. FS : *nous lisons le plus de livres*
- b. FV : *on<sub>4</sub> lit le plus de livres*

(15) phrase clivée en *c'est* du sujet :

*c'est nous*  $\left\langle \begin{array}{l} \textit{qui lisons} \\ \textit{qui lisent} \\ \textit{qui lit} \\ \textit{qu'on lit} \end{array} \right\rangle$  *le plus de livres*

## Les questions qui restent

- (i) Quel protocole pour tester la compréhension passive de *nous* ?
- (ii) Est-ce qu'il y a un âge où *nous* n'est pas encore compris ?
- (iii) Où les enfants peuvent-ils être soumis à des stimulus de *nous* ? (cf. pour le passé simple, les questions avec inversion, le *ne* dans la négation, etc.)  
 Dans l'écoute de textes lus à haute voix ? Dans les discours entendus en FS ?  
 → Peut-être dans une **niche syntaxique** de *nous* dans le FV lui-même ? (cf. Coveney 2000 : 458-463, qui parle de *vestiges*)
  - dans les clivées en *c'est* du sujet :

(14) phrase simple (non-clivée) :

- a. FS : *nous lisons le plus de livres*
- b. FV : *on<sub>4</sub> lit le plus de livres*

(15) phrase clivée en *c'est* du sujet :

*c'est nous*  $\left\langle \begin{array}{l} \text{qui lisons} \\ \text{qui lisent} \\ \text{qui lit} \\ \text{qu'on lit} \end{array} \right\rangle$  *le plus de livres*

## Les questions qui restent

- dans les impératifs : est-ce qu'ils sont productifs en FV ?

(16) *tu veux parler, alors parlons*

- *nous* sujet disjoint (Coveney 2000) : quelle productivité ?

(17) *nous seuls savons l'endroit où elle était tout ça*

- (iv) Quel rôle peut jouer l'homonymie du clitique sujet *nous* avec les formes non-sujet de *on*<sub>4</sub> ? (cf. tableau 1)

## Les questions qui restent

- dans les impératifs : est-ce qu'ils sont productifs en FV ?

(16) *tu veux parler, alors parlons*

- *nous* sujet disjoint (Coveney 2000) : quelle productivité ?

(17) *nous seuls savons l'endroit où elle était tout ça*

- (iv) Quel rôle peut jouer l'homonymie du clitique sujet *nous* avec les formes non-sujet de *on*<sub>4</sub> ? (cf. tableau 1)

## Les questions qui restent

- dans les impératifs : est-ce qu'ils sont productifs en FV ?

(16) *tu veux parler, alors parlons*

- *nous* sujet disjoint (Coveney 2000) : quelle productivité ?

(17) *nous seuls savons l'endroit où elle était tout ça*

(iv) Quel rôle peut jouer l'homonymie du clitique sujet *nous* avec les formes non-sujet de *on*<sub>4</sub> ? (cf. tableau 1)

## Un protocole pour répondre à la question iii

- une tâche de **production induite** des clivées ciblées ;  
objectif : déterminer la capacité des enfants à produire les formes verbales cibles dans cette niche syntaxique
- exemple :  
*j'ai joué* → *je veux jouer*
- production induite :
  1. stimuler le repérage d'un patron dans des paires,
  2. utiliser la première partie d'une paire pour faire produire l'autre partie ;
    - choisir le patron pour que les formes cibles apparaissent dans la seconde partie des paires ;
    - dans un premier temps, faire induire le patron sans les formes cibles ;
    - une fois le patron repéré et reproduit, lancer les stimulus faisant apparaître les formes cibles ;
    - regarder et apprécier ;



## Un protocole pour répondre à la question iii

- une tâche de **production induite** des clivées ciblées ;  
objectif : déterminer la capacité des enfants à produire les formes verbales cibles dans cette niche syntaxique
- **exemple** :  
*j'ai joué* → *je veux jouer*
- production induite :
  1. stimuler le repérage d'un patron dans des paires,
  2. utiliser la première partie d'une paire pour faire produire l'autre partie ;
    - choisir le patron pour que les formes cibles apparaissent dans la seconde partie des paires ;
    - dans un premier temps, faire induire le patron sans les formes cibles ;
    - une fois le patron repéré et reproduit, lancer les stimulus faisant apparaître les formes cibles ;
    - regarder et apprécier ;

## Un protocole pour répondre à la question iii

- une tâche de **production induite** des clivées ciblées ;  
objectif : déterminer la capacité des enfants à produire les formes verbales cibles dans cette niche syntaxique
- exemple :  
*j'ai joué* → *je veux jouer*
- **production induite** :
  1. stimuler le repérage d'un patron dans des paires,
  2. utiliser la première partie d'une paire pour faire produire l'autre partie ;
    - choisir le patron pour que les formes cibles apparaissent dans la seconde partie des paires ;
    - dans un premier temps, faire induire le patron sans les formes cibles ;
    - une fois le patron repéré et reproduit, lancer les stimulus faisant apparaître les formes cibles ;
    - regarder et apprécier ;

## Un protocole pour répondre à la question iii

- une tâche de **production induite** des clivées ciblées ;  
objectif : déterminer la capacité des enfants à produire les formes verbales cibles dans cette niche syntaxique
  - exemple :  
*j'ai joué* → *je veux jouer*
  - production induite :
1. stimuler le repérage d'un patron dans des paires,
  2. utiliser la première partie d'une paire pour faire produire l'autre partie ;
    - choisir le patron pour que les formes cibles apparaissent dans la seconde partie des paires ;
    - dans un premier temps, faire induire le patron sans les formes cibles ;
    - une fois le patron repéré et reproduit, lancer les stimulus faisant apparaître les formes cibles ;
    - regarder et apprécier ;

## Un protocole pour répondre à la question iii

- une tâche de **production induite** des clivées ciblées ;  
objectif : déterminer la capacité des enfants à produire les formes verbales cibles dans cette niche syntaxique
- exemple :  
*j'ai joué* → *je veux jouer*
- production induite :
  1. stimuler le repérage d'un patron dans des paires,
  2. utiliser la première partie d'une paire pour faire produire l'autre partie ;
    - choisir le patron pour que les formes cibles apparaissent dans la seconde partie des paires ;
    - dans un premier temps, faire induire le patron sans les formes cibles ;
    - une fois le patron repéré et reproduit, lancer les stimulus faisant apparaître les formes cibles ;
    - regarder et apprécier ;

## Un protocole pour répondre à la question iii

- une tâche de **production induite** des clivées ciblées ;  
objectif : déterminer la capacité des enfants à produire les formes verbales cibles dans cette niche syntaxique
- exemple :  
*j'ai joué* → *je veux jouer*
- production induite :
  1. stimuler le repérage d'un patron dans des paires,
  2. utiliser la première partie d'une paire pour faire produire l'autre partie ;
  - choisir le patron pour que les formes cibles apparaissent dans la seconde partie des paires ;
  - dans un premier temps, faire induire le patron sans les formes cibles ;
  - une fois le patron repéré et reproduit, lancer les stimulus faisant apparaître les formes cibles ;
  - regarder et apprécier ;

## Un protocole pour répondre à la question iii

- une tâche de **production induite** des clivées ciblées ;  
objectif : déterminer la capacité des enfants à produire les formes verbales cibles dans cette niche syntaxique
- exemple :  
*j'ai joué* → *je veux jouer*
- production induite :
  1. stimuler le repérage d'un patron dans des paires,
  2. utiliser la première partie d'une paire pour faire produire l'autre partie ;
    - choisir le patron pour que les formes cibles apparaissent dans la seconde partie des paires ;
    - dans un premier temps, faire induire le patron sans les formes cibles ;
    - une fois le patron repéré et reproduit, lancer les stimulus faisant apparaître les formes cibles ;
    - regarder et apprécier ;

## Un protocole pour répondre à la question iii

- une tâche de **production induite** des clivées ciblées ;  
objectif : déterminer la capacité des enfants à produire les formes verbales cibles dans cette niche syntaxique
- exemple :  
*j'ai joué* → *je veux jouer*
- production induite :
  1. stimuler le repérage d'un patron dans des paires,
  2. utiliser la première partie d'une paire pour faire produire l'autre partie ;
    - choisir le patron pour que les formes cibles apparaissent dans la seconde partie des paires ;
    - dans un premier temps, faire induire le patron sans les formes cibles ;
    - **une fois le patron repéré et reproduit, lancer les stimulus faisant apparaître les formes cibles ;**
    - regarder et apprécier ;

## Un protocole pour répondre à la question iii

- une tâche de **production induite** des clivées ciblées ;  
objectif : déterminer la capacité des enfants à produire les formes verbales cibles dans cette niche syntaxique
- exemple :  
*j'ai joué* → *je veux jouer*
- production induite :
  1. stimuler le repérage d'un patron dans des paires,
  2. utiliser la première partie d'une paire pour faire produire l'autre partie ;
    - choisir le patron pour que les formes cibles apparaissent dans la seconde partie des paires ;
    - dans un premier temps, faire induire le patron sans les formes cibles ;
    - une fois le patron repéré et reproduit, lancer les stimulus faisant apparaître les formes cibles ;
    - regarder et apprécier ;



## Un protocole pour répondre à la question iii

- dans le cas des formes *nous* dans les clivées en *c'est* du sujet, faire induire le passage de la phrase simple à la phrase clivée à partir des personnes 1, 2, 3, 5 et 6 ; introduire la personne 4 une fois le test lancé ;

(18) *TOI tu as les plus grands pieds* →  
*c'est toi qui as les plus grands pieds*

- la première partie des paires aide à justifier la deuxième partie, en mettant un accent focal sur le sujet détaché (pas vraiment naturel), ce qui donne une lecture équivalente à celle de la clivée ;
- tester deux types de stimulus, d'abord avec *on*<sub>4</sub>, puis avec *nous* ;
- besoin de verbes à 3 formes distinctes aux personnes 3, 4 et 6 !
- recherches suspendues à cause de difficultés administratives ;

## Un protocole pour répondre à la question iii

- dans le cas des formes *nous* dans les clivées en *c'est* du sujet, faire induire le passage de la phrase simple à la phrase clivée à partir des personnes 1, 2, 3, 5 et 6 ; introduire la personne 4 une fois le test lancé ;

(18) *TOI tu as les plus grands pieds* →  
*c'est toi qui as les plus grands pieds*

- la première partie des paires aide à justifier la deuxième partie, en mettant un accent focal sur le sujet détaché (pas vraiment naturel), ce qui donne une lecture équivalente à celle de la clivée ;
- tester deux types de stimulus, d'abord avec *on*<sub>4</sub>, puis avec *nous* ;
- besoin de verbes à 3 formes distinctes aux personnes 3, 4 et 6 !
- recherches suspendues à cause de difficultés administratives ;

## Un protocole pour répondre à la question iii

- dans le cas des formes *nous* dans les clivées en *c'est* du sujet, faire induire le passage de la phrase simple à la phrase clivée à partir des personnes 1, 2, 3, 5 et 6 ; introduire la personne 4 une fois le test lancé ;

(18) *TOI tu as les plus grands pieds* →  
*c'est toi qui as les plus grands pieds*

- la première partie des paires aide à justifier la deuxième partie, en mettant un accent focal sur le sujet détaché (pas vraiment naturel), ce qui donne une lecture équivalente à celle de la clivée ;
- tester deux types de stimulus, d'abord avec *on*<sub>4</sub>, puis avec *nous* ;
- besoin de verbes à 3 formes distinctes aux personnes 3, 4 et 6 !
- recherches suspendues à cause de difficultés administratives ;

## Un protocole pour répondre à la question iii

- dans le cas des formes *nous* dans les clivées en *c'est* du sujet, faire induire le passage de la phrase simple à la phrase clivée à partir des personnes 1, 2, 3, 5 et 6 ; introduire la personne 4 une fois le test lancé ;

(18) *TOI tu as les plus grands pieds* →  
*c'est toi qui as les plus grands pieds*

- la première partie des paires aide à justifier la deuxième partie, en mettant un accent focal sur le sujet détaché (pas vraiment naturel), ce qui donne une lecture équivalente à celle de la clivée ;
- tester deux types de stimulus, d'abord avec *on*<sub>4</sub>, puis avec *nous* ;
- besoin de verbes à 3 formes distinctes aux personnes 3, 4 et 6 !
- recherches suspendues à cause de difficultés administratives ;

## Un protocole pour répondre à la question iii

- dans le cas des formes *nous* dans les clivées en *c'est* du sujet, faire induire le passage de la phrase simple à la phrase clivée à partir des personnes 1, 2, 3, 5 et 6 ; introduire la personne 4 une fois le test lancé ;

(18) *TOI tu as les plus grands pieds* →  
*c'est toi qui as les plus grands pieds*

- la première partie des paires aide à justifier la deuxième partie, en mettant un accent focal sur le sujet détaché (pas vraiment naturel), ce qui donne une lecture équivalente à celle de la clivée ;
- tester deux types de stimulus, d'abord avec *on*<sub>4</sub>, puis avec *nous* ;
- besoin de verbes à 3 formes distinctes aux personnes 3, 4 et 6 !
- recherches suspendues à cause de difficultés administratives ;

## Attentes

- Quelles formes verbales apparaissent dans la clivée ?
- Est-ce que les stimulus donnant la forme *parlons* aident à son apparition dans la clivée ?
- Est-ce qu'il y a une corrélation entre les résultats de ce protocole et ceux de Pasqué 2013 ?
- Quel développement entre les enfants pré-scolaires et la fin de l'école primaire ?
- À partir de quel âge les enfants peuvent passer ce protocole ?

## Attentes

- Quelles formes verbales apparaissent dans la clivée ?
- Est-ce que les stimulus donnant la forme *parlons* aident à son apparition dans la clivée ?
- Est-ce qu'il y a une corrélation entre les résultats de ce protocole et ceux de Pasqué 2013 ?
- Quel développement entre les enfants pré-scolaires et la fin de l'école primaire ?
- À partir de quel âge les enfants peuvent passer ce protocole ?

## Attentes

- Quelles formes verbales apparaissent dans la clivée ?
- Est-ce que les stimulus donnant la forme *parlons* aident à son apparition dans la clivée ?
- Est-ce qu'il y a une corrélation entre les résultats de ce protocole et ceux de Pasqué 2013 ?
- Quel développement entre les enfants pré-scolaires et la fin de l'école primaire ?
- À partir de quel âge les enfants peuvent passer ce protocole ?



## Attentes

- Quelles formes verbales apparaissent dans la clivée ?
- Est-ce que les stimulus donnant la forme *parlons* aident à son apparition dans la clivée ?
- Est-ce qu'il y a une corrélation entre les résultats de ce protocole et ceux de Pasqué 2013 ?
- Quel développement entre les enfants pré-scolaires et la fin de l'école primaire ?
- À partir de quel âge les enfants peuvent passer ce protocole ?

## Attentes

- Quelles formes verbales apparaissent dans la clivée ?
- Est-ce que les stimulus donnant la forme *parlons* aident à son apparition dans la clivée ?
- Est-ce qu'il y a une corrélation entre les résultats de ce protocole et ceux de Pasqué 2013 ?
- Quel développement entre les enfants pré-scolaires et la fin de l'école primaire ?
- À partir de quel âge les enfants peuvent passer ce protocole ?

## Extraits de deux tests effectués

- deux filles franco-allemandes de deux familles distinctes (maman française, papa allemand, vivant en Allemagne, dans un contexte scolaire allemand) ; l'allemand est clairement la langue dominante ;
- Anne-Laure (AL, 5 ans, jardin d'enfants) et Laure (L, 8 ans, 2<sup>e</sup> classe ≈ CE1) ;
- dans le test : une première partie reproduisant le protocole de Pasqué 2013, enchaînée avec une deuxième partie testant le protocole de production induite de clivées en *c'est* du sujet ;
- de nombreux défauts détectés (par exemple : trop long, la première partie peut influencer la seconde partie, ... ) ;

## Extraits de deux tests effectués

- deux filles franco-allemandes de deux familles distinctes (maman française, papa allemand, vivant en Allemagne, dans un contexte scolaire allemand) ; l'allemand est clairement la langue dominante ;
- Anne-Laure (AL, 5 ans, jardin d'enfants) et Laure (L, 8 ans, 2<sup>e</sup> classe ≈ CE1) ;
- dans le test : une première partie reproduisant le protocole de Pasqué 2013, enchaînée avec une deuxième partie testant le protocole de production induite de clivées en *c'est* du sujet ;
- de nombreux défauts détectés (par exemple : trop long, la première partie peut influencer la seconde partie, ... ) ;

## Extraits de deux tests effectués

- deux filles franco-allemandes de deux familles distinctes (maman française, papa allemand, vivant en Allemagne, dans un contexte scolaire allemand) ; l'allemand est clairement la langue dominante ;
- Anne-Laure (AL, 5 ans, jardin d'enfants) et Laure (L, 8 ans, 2<sup>e</sup> classe ≈ CE1) ;
- dans le test : une première partie reproduisant le protocole de Pasqué 2013, enchaînée avec une deuxième partie testant le protocole de production induite de clivées en *c'est du sujet* ;
- de nombreux défauts détectés (par exemple : trop long, la première partie peut influencer la seconde partie, ... ) ;

## Extraits de deux tests effectués

- deux filles franco-allemandes de deux familles distinctes (maman française, papa allemand, vivant en Allemagne, dans un contexte scolaire allemand) ; l'allemand est clairement la langue dominante ;
- Anne-Laure (AL, 5 ans, jardin d'enfants) et Laure (L, 8 ans, 2<sup>e</sup> classe ≈ CE1) ;
- dans le test : une première partie reproduisant le protocole de Pasqué 2013, enchaînée avec une deuxième partie testant le protocole de production induite de clivées en *c'est* du sujet ;
- de nombreux défauts détectés (par exemple : trop long, la première partie peut influencer la seconde partie, ... ) ;

## Extraits de deux tests effectués

concernant la tâche de production induite (seconde partie) :

- stimulus d'entraînement avec réponse (19) ;
- 10 stimulus avec *on*<sub>4</sub> (20) ;
- 10 stimulus avec *nous* (21) ;

- |      |  |     |
|------|--|-----|
| (19) | <i>toi tu as les plus grands pieds</i>           | ST  |
|      | → <i>c'est toi qui as les plus grands pieds</i>  | REP |
| (20) | <i>nous on part les derniers</i>                 | ST  |
| (21) | <i>nous nous connaissons le plus de couleurs</i> | ST  |

## Extraits de deux tests effectués

concernant la tâche de production induite (seconde partie) :

- stimulus d'entraînement avec réponse (19) ;
- 10 stimulus avec *on*<sub>4</sub> (20) ;
- 10 stimulus avec *nous* (21) ;

- |      |  |     |
|------|--|-----|
| (19) | <i>toi tu as les plus grands pieds</i>           | ST  |
|      | → <i>c'est toi qui as les plus grands pieds</i>  | REP |
| (20) | <i>nous on part les derniers</i>                 | ST  |
| (21) | <i>nous nous connaissons le plus de couleurs</i> | ST  |



## Extraits de deux tests effectués

concernant la tâche de production induite (seconde partie) :

- stimulus d'entraînement avec réponse (19) ;
- 10 stimulus avec *on*<sub>4</sub> (20) ;
- 10 stimulus avec *nous* (21) ;

- |      |  |     |
|------|--|-----|
| (19) | <i>toi tu as les plus grands pieds</i>           | ST  |
|      | → <i>c'est toi qui as les plus grands pieds</i>  | REP |
| (20) | <i>nous on part les derniers</i>                 | ST  |
| (21) | <i>nous nous connaissons le plus de couleurs</i> | ST  |

## Exemples de réponses d'Anne-Laure

- continue de répéter comme dans la première partie ; donc besoin de stimuler la production de la clivée (22) et (23) ;
- alterne *que* et *qui* ;

(22) ST nous on sort les ballons du sac  
 AL *nous on + on [pɔʀ] les + de sac les ballons*  
 B encore une fois  
 ST nous on sort les ballons du sac  
 AL *nous on sort les ballons du sac*  
 B hm hm c'est nous  
 AL *c'est nous qui sort le ballon avec le sac*

AL

(23) ST nous nous partons les derniers  
 AL *nous on part les derniers*  
 B et c'est nous  
 AL *c'est nous que part les derniers*

AL

(ST=stimulus, B=Benjamin, +=rupture syntaxique)

## Exemples de réponses d'Anne-Laure

- continue de répéter comme dans la première partie ; donc besoin de stimuler la production de la clivée (22) et (23) ;
- alterne *que* et *qui* ;

(22) ST nous on sort les ballons du sac  
 AL *nous on + on [pɔʀ] les + de sac les ballons*  
 B encore une fois  
 ST nous on sort les ballons du sac  
 AL *nous on sort les ballons du sac*  
 B hm hm c'est nous  
 AL *c'est nous qui sort le ballon avec le sac*

AL

(23) ST nous nous partons les derniers  
 AL *nous on part les derniers*  
 B et c'est nous  
 AL *c'est nous que part les derniers*

AL

(ST=stimulus, B=Benjamin, +=rupture syntaxique)

## Exemples de réponses de Laure

- parfois une forme de personne 6, parfois une forme de personne 4 en *-ons* quand le stimulus est avec *on<sub>4</sub>* (24);
- 10/10 formes de personne 4 en *-ons* quand le stimulus est avec *nous* (24);

(24) stimulus avec *on<sub>4</sub>*

- |    |   |   |
|----|---|---|
| a. | <i>c'est nous qui vendent le plus de saucisses</i>          | L |
| b. | <i>c'est nous qui boivons en les verres les plus grands</i> | L |
| c. | <i>c'est nous qui ont + avons plus de dessins</i>           | L |

(25) stimulus avec *nous*

- |  |  |   |
|--|--|---|
|  | <i>c'est nous qui servons les cacahuètes</i> | L |
|--|--|---|

## Exemples de réponses de Laure

- parfois une forme de personne 6, parfois une forme de personne 4 en *-ons* quand le stimulus est avec *on<sub>4</sub>* (24);
- 10/10 formes de personne 4 en *-ons* quand le stimulus est avec *nous* (24);

(24) stimulus avec *on<sub>4</sub>*

- |    |   |   |
|----|---|---|
| a. | <i>c'est nous qui vendent le plus de saucisses</i>          | L |
| b. | <i>c'est nous qui boivons en les verres les plus grands</i> | L |
| c. | <i>c'est nous qui ont + avons plus de dessins</i>           | L |

(25) stimulus avec *nous*

- |  |  |   |
|--|--|---|
|  | <i>c'est nous qui servons les cacahuètes</i> | L |
|--|--|---|

- 1 Problématiques et hypothèses générales
- 2 L'accessibilité de *nous* chez les enfants
- 3 Conclusions et appel

## Conclusions

- variation grammaticale dans l'expression de la personne 4 ;
- conséquences de l'hypothèse d'une diglossie : FV se suffit à lui-même, FS étranger au FV, question de l'apprentissage du FS ;
- d'où la question : que contient exactement le FV d'un locuteur donné, en particulier d'un enfant ?
- sur la personne 4 :
  - (i) émergence de *on*<sub>4</sub> comme paradigme hybride entre *on*<sub>3i</sub> et *nous* ;
  - (ii) obsolescence des formes *nous* en FV ;
  - (iii) résistance de quelques niches syntaxiques ;
  - (iv) les enquêtes pourraient bien conclure que c'est un apprentissage finalement assez trivial ;
    - présence d'homonymes de *nous* en FV (cl. objet acc. et dat., forme tonique) ;
    - présence de niches syntaxiques favorisant la familiarisation avec les formes verbales *parlons* ;
    - contact intensif avec le FS ? ça ne suffit pas pour d'autres variantes (inversions dans les interrogatives) !

## Conclusions

- variation grammaticale dans l'expression de la personne 4 ;
- conséquences de l'hypothèse d'une diglossie : FV se suffit à lui-même, FS étranger au FV, question de l'apprentissage du FS ;
- d'où la question : que contient exactement le FV d'un locuteur donné, en particulier d'un enfant ?
- sur la personne 4 :
  - (i) émergence de *on*<sub>4</sub> comme paradigme hybride entre *on*<sub>3i</sub> et *nous* ;
  - (ii) obsolescence des formes *nous* en FV ;
  - (iii) résistance de quelques niches syntaxiques ;
  - (iv) les enquêtes pourraient bien conclure que c'est un apprentissage finalement assez trivial ;
    - présence d'homonymes de *nous* en FV (cl. objet acc. et dat., forme tonique) ;
    - présence de niches syntaxiques favorisant la familiarisation avec les formes verbales *parlons* ;
    - contact intensif avec le FS ? ça ne suffit pas pour d'autres variantes (inversions dans les interrogatives) !



## Conclusions

- variation grammaticale dans l'expression de la personne 4 ;
- conséquences de l'hypothèse d'une diglossie : FV se suffit à lui-même, FS étranger au FV, question de l'apprentissage du FS ;
- d'où la question : que contient exactement le FV d'un locuteur donné, en particulier d'un enfant ?
- sur la personne 4 :
  - (i) émergence de *on*<sub>4</sub> comme paradigme hybride entre *on*<sub>3i</sub> et *nous* ;
  - (ii) obsolescence des formes *nous* en FV ;
  - (iii) résistance de quelques niches syntaxiques ;
  - (iv) les enquêtes pourraient bien conclure que c'est un apprentissage finalement assez trivial ;
    - présence d'homonymes de *nous* en FV (cl. objet acc. et dat., forme tonique) ;
    - présence de niches syntaxiques favorisant la familiarisation avec les formes verbales *parlons* ;
    - contact intensif avec le FS ? ça ne suffit pas pour d'autres variantes (inversions dans les interrogatives) !

## Conclusions

- variation grammaticale dans l'expression de la personne 4 ;
- conséquences de l'hypothèse d'une diglossie : FV se suffit à lui-même, FS étranger au FV, question de l'apprentissage du FS ;
- d'où la question : que contient exactement le FV d'un locuteur donné, en particulier d'un enfant ?
- sur la personne 4 :
  - (i) émergence de *on*<sub>4</sub> comme paradigme hybride entre *on*<sub>3i</sub> et *nous* ;
  - (ii) obsolescence des formes *nous* en FV ;
  - (iii) résistance de quelques niches syntaxiques ;
  - (iv) les enquêtes pourraient bien conclure que c'est un apprentissage finalement assez trivial ;
    - présence d'homonymes de *nous* en FV (cl. objet acc. et dat., forme tonique) ;
    - présence de niches syntaxiques favorisant la familiarisation avec les formes verbales *parlons* ;
    - contact intensif avec le FS ? ça ne suffit pas pour d'autres variantes (inversions dans les interrogatives) !

## Conclusions

- variation grammaticale dans l'expression de la personne 4 ;
- conséquences de l'hypothèse d'une diglossie : FV se suffit à lui-même, FS étranger au FV, question de l'apprentissage du FS ;
- d'où la question : que contient exactement le FV d'un locuteur donné, en particulier d'un enfant ?
- sur la personne 4 :
  - (i) émergence de *on*<sub>4</sub> comme paradigme hybride entre *on*<sub>3</sub> et *nous* ;
  - (ii) obsolescence des formes *nous* en FV ;
  - (iii) résistance de quelques niches syntaxiques ;
  - (iv) les enquêtes pourraient bien conclure que c'est un apprentissage finalement assez trivial ;
    - présence d'homonymes de *nous* en FV (cl. objet acc. et dat., forme tonique) ;
    - présence de niches syntaxiques favorisant la familiarisation avec les formes verbales *parlons* ;
    - contact intensif avec le FS ? ça ne suffit pas pour d'autres variantes (inversions dans les interrogatives) !

## Conclusions

- variation grammaticale dans l'expression de la personne 4 ;
- conséquences de l'hypothèse d'une diglossie : FV se suffit à lui-même, FS étranger au FV, question de l'apprentissage du FS ;
- d'où la question : que contient exactement le FV d'un locuteur donné, en particulier d'un enfant ?
- sur la personne 4 :
  - (i) émergence de *on*<sub>4</sub> comme paradigme hybride entre *on*<sub>3i</sub> et *nous* ;
  - (ii) obsolescence des formes *nous* en FV ;
  - (iii) résistance de quelques niches syntaxiques ;
  - (iv) les enquêtes pourraient bien conclure que c'est un apprentissage finalement assez trivial ;
    - présence d'homonymes de *nous* en FV (cl. objet acc. et dat., forme tonique) ;
    - présence de niches syntaxiques favorisant la familiarisation avec les formes verbales *parlons* ;
    - contact intensif avec le FS ? ça ne suffit pas pour d'autres variantes (inversions dans les interrogatives) !

## Conclusions

- variation grammaticale dans l'expression de la personne 4 ;
- conséquences de l'hypothèse d'une diglossie : FV se suffit à lui-même, FS étranger au FV, question de l'apprentissage du FS ;
- d'où la question : que contient exactement le FV d'un locuteur donné, en particulier d'un enfant ?
- sur la personne 4 :
  - (i) émergence de *on*<sub>4</sub> comme paradigme hybride entre *on*<sub>3i</sub> et *nous* ;
  - (ii) obsolescence des formes *nous* en FV ;
  - (iii) résistance de quelques niches syntaxiques ;
  - (iv) les enquêtes pourraient bien conclure que c'est un apprentissage finalement assez trivial ;
    - présence d'homonymes de *nous* en FV (cl. objet acc. et dat., forme tonique) ;
    - présence de niches syntaxiques favorisant la familiarisation avec les formes verbales *parlons* ;
    - contact intensif avec le FS ? ça ne suffit pas pour d'autres variantes (inversions dans les interrogatives) !

## Conclusions

- variation grammaticale dans l'expression de la personne 4 ;
- conséquences de l'hypothèse d'une diglossie : FV se suffit à lui-même, FS étranger au FV, question de l'apprentissage du FS ;
- d'où la question : que contient exactement le FV d'un locuteur donné, en particulier d'un enfant ?
- sur la personne 4 :
  - (i) émergence de *on*<sub>4</sub> comme paradigme hybride entre *on*<sub>3i</sub> et *nous* ;
  - (ii) obsolescence des formes *nous* en FV ;
  - (iii) résistance de quelques niches syntaxiques ;
  - (iv) les enquêtes pourraient bien conclure que c'est un apprentissage finalement assez trivial ;
    - présence d'homonymes de *nous* en FV (cl. objet acc. et dat., forme tonique) ;
    - présence de niches syntaxiques favorisant la familiarisation avec les formes verbales *parlons* ;
    - contact intensif avec le FS ? ça ne suffit pas pour d'autres variantes (inversions dans les interrogatives) !

## Conclusions

- variation grammaticale dans l'expression de la personne 4 ;
- conséquences de l'hypothèse d'une diglossie : FV se suffit à lui-même, FS étranger au FV, question de l'apprentissage du FS ;
- d'où la question : que contient exactement le FV d'un locuteur donné, en particulier d'un enfant ?
- sur la personne 4 :
  - (i) émergence de *on*<sub>4</sub> comme paradigme hybride entre *on*<sub>3i</sub> et *nous* ;
  - (ii) obsolescence des formes *nous* en FV ;
  - (iii) résistance de quelques niches syntaxiques ;
  - (iv) les enquêtes pourraient bien conclure que c'est un apprentissage finalement assez trivial ;
    - présence d'homonymes de *nous* en FV (cl. objet acc. et dat., forme tonique) ;
    - présence de niches syntaxiques favorisant la familiarisation avec les formes verbales *parlons* ;
    - contact intensif avec le FS ? ça ne suffit pas pour d'autres variantes (inversions dans les interrogatives) !

## Conclusions

- variation grammaticale dans l'expression de la personne 4 ;
- conséquences de l'hypothèse d'une diglossie : FV se suffit à lui-même, FS étranger au FV, question de l'apprentissage du FS ;
- d'où la question : que contient exactement le FV d'un locuteur donné, en particulier d'un enfant ?
- sur la personne 4 :
  - (i) émergence de *on*<sub>4</sub> comme paradigme hybride entre *on*<sub>3i</sub> et *nous* ;
  - (ii) obsolescence des formes *nous* en FV ;
  - (iii) résistance de quelques niches syntaxiques ;
  - (iv) les enquêtes pourraient bien conclure que c'est un apprentissage finalement assez trivial ;
    - présence d'homonymes de *nous* en FV (cl. objet acc. et dat., forme tonique) ;
    - présence de niches syntaxiques favorisant la familiarisation avec les formes verbales *parlons* ;
    - contact intensif avec le FS ? ça ne suffit pas pour d'autres variantes (inversions dans les interrogatives) !



## Conclusions

- variation grammaticale dans l'expression de la personne 4 ;
- conséquences de l'hypothèse d'une diglossie : FV se suffit à lui-même, FS étranger au FV, question de l'apprentissage du FS ;
- d'où la question : que contient exactement le FV d'un locuteur donné, en particulier d'un enfant ?
- sur la personne 4 :
  - (i) émergence de *on*<sub>4</sub> comme paradigme hybride entre *on*<sub>3i</sub> et *nous* ;
  - (ii) obsolescence des formes *nous* en FV ;
  - (iii) résistance de quelques niches syntaxiques ;
  - (iv) les enquêtes pourraient bien conclure que c'est un apprentissage finalement assez trivial ;
    - présence d'homonymes de *nous* en FV (cl. objet acc. et dat., forme tonique) ;
    - présence de niches syntaxiques favorisant la familiarisation avec les formes verbales *parlons* ;
    - contact intensif avec le FS? ça ne suffit pas pour d'autres variantes (inversions dans les interrogatives) !

## FV

c'est nous qui  
lisons

lisons!

il nous  
comprend

il nous parle

nos amis

on<sub>4</sub> lit

on fait une partie!

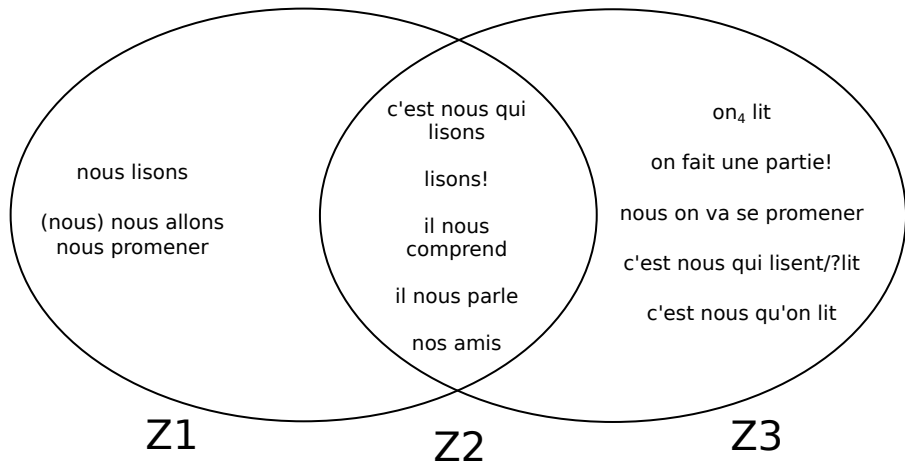
nous on va se promener

c'est nous qui lisent/?lit

c'est nous qu'on lit

FS

FV



## Appel

- appel à participer et à se lancer dans des études de ce type ;
- ni moi-même ni Barra Jover ne sommes en mesure de donner une dimension institutionnelle à ce projet ;

→ « Servez-vous, c'est cadeau ! »

## Appel

- appel à participer et à se lancer dans des études de ce type ;
- ni moi-même ni Barra Jover ne sommes en mesure de donner une dimension institutionnelle à ce projet ;

→ « Servez-vous, c'est cadeau ! »

## Appel

- appel à participer et à se lancer dans des études de ce type ;
- ni moi-même ni Barra Jover ne sommes en mesure de donner une dimension institutionnelle à ce projet ;

→ « Servez-vous, c'est cadeau ! »