

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ LAVAL
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE
OFFERTE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
EN VERTU D'UN PROTOCOLE D'ENTENTE
AVEC L'UNIVERSITÉ LAVAL

PAR
DOMINIQUE LABRECQUE

ÉTUDE SUR L'ACQUISITION DES FLEXIONS VERBALES
TRANSITIVES ANIMÉES EN MONTAGNAIS

OCTOBRE 1999



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Notre mémoire a pour objet l'étude de l'acquisition du montagnais comme langue première et plus précisément l'acquisition des flexions verbales transitives animées chez des enfants âgés de 5, 6 et 7 ans.

Peu de recherches ont porté sur l'acquisition de la morphologie et de ce fait, les connaissances sont encore très limitées sur l'apprentissage par les enfants, des règles qui contraignent la nature de la structure des mots. Le montagnais, qui est une langue polysynthétique, c'est-à-dire dont l'essentiel de la structure se trouve au niveau de la morphologie, constitue un champ d'étude idéal pour l'acquisition de la morphologie.

Nous présentons au chapitre 1 la problématique dans laquelle se situe notre étude. L'objectif principal de notre travail est de rendre compte des connaissances qu'ont les enfants âgés de 5 à 7 ans des flexions verbales transitives animées. Nous avons tout d'abord voulu déterminer quelles flexions verbales transitives animées à l'indicatif présent de l'indépendant sont maîtrisées par les enfants. Nous avons ensuite voulu déterminer s'il était possible de discerner une évolution dans la maîtrise de ces flexions verbales entre les enfants des trois groupes d'âges. Nous posons également comme hypothèse que l'analyse des erreurs flexionnelles produites devrait nous permettre de reconnaître certaines stratégies d'acquisition utilisées par les enfants.

Nous avons recours à deux modèles théoriques distincts qui sont présentés au chapitre 2. Notre étude sur l'acquisition se situe dans une perspective très large du modèle de la Grammaire Universelle de Noam Chomsky. Nous adhérons au postulat de Chomsky (entre autres 1972, 1975, 1981, 1986b, 1990) selon lequel l'enfant possède à la naissance une faculté de langage qui lui permet de générer des règles grammaticales complexes et abstraites sur sa langue. Pour l'analyse des données en montagnais, nous utilisons le modèle théorique classique de Bloomfield, modèle qui est toujours en vigueur dans la description de cette langue de nos jours. Nous présentons également dans ce chapitre une description de la morphologie verbale du montagnais.

Au chapitre 3, nous présentons les travaux les plus marquants en acquisition de la morphologie, soit l'étude de Berko (1958) sur l'anglais et celle de Clark et Slobin (1985) sur le français, ainsi que certains travaux plus pertinents à notre objet d'étude du fait qu'ils ont porté sur des langues à morphologie complexe. Nous présentons l'étude de Hyams (1986a, 1986b) sur l'acquisition de la morphologie de l'italien, dans laquelle elle présente son hypothèse à l'effet que la complexité d'un système morphologique pourrait dépendre moins de la quantité de morphèmes impliqués que de la régularité d'application de ces derniers dans le système. Nous présentons également l'étude de Pizzuto et Caselli (1992) sur

l'acquisition des flexions verbales en italien ainsi que celles de Feurer (1980a, 1980b) et Mithun (1989) sur l'acquisition de la morphologie du mohawk.

Notre corpus provient de celui beaucoup plus vaste rassemblé par Daviault (1996)¹ pour son étude de l'acquisition du montagnais. Nous présentons au chapitre 4 l'expérimentation de son étude qui a permis de recueillir la partie des données qui constitue notre propre corpus. Ce corpus est de type «production suscitée» et a été recueilli dans la communauté montagnaise de Uashat en 1996. La méthodologie que nous avons utilisée pour traiter ces données ainsi que la procédure utilisée pour leur analyse sont également présentées et discutées dans ce chapitre.

Enfin, les résultats de notre analyse sont présentés et discutés au chapitre 5. Nous présentons tout d'abord les résultats des flexions correctement produites dans les contextes obligatoires et leur comparaison par groupes d'âges. Nous analysons ensuite les erreurs flexionnelles produites et discutons les résultats de cette analyse.

Notre étude nous permet de conclure que le système flexionnel transitif animé n'est pas encore maîtrisé à l'âge de 7 ans. Il semble également que les flexions au singulier soient acquises avant celles au pluriel. Nous avons constaté une apparente régression dans la production des flexions T.A. au pluriel chez les enfants de 6 ans qui rend peut-être compte d'une période d'intense réanalyse de ces flexions. Enfin, nos résultats ont démontré que les enfants ont tendance à remplacer une flexion qu'ils ne peuvent produire par celles qu'ils maîtrisent le mieux dans le même système flexionnel.

¹ Diane Daviault (1996 - FUQAC 222504) non-publié.

REMERCIEMENTS

Il est surprenant de constater le nombre de personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire. Il n'aurait certainement jamais vu le jour sans leur aide ou leur encouragement et je tiens à les remercier.

Tout d'abord Madame Diane Daviault, ma directrice, pour son indéfectible disponibilité, pour sa très grande patience, sa grande rigueur scientifique et sa très grande célérité à commenter les nombreuses versions de ce mémoire. Je voudrais la remercier pour m'avoir fait comprendre qu'un mémoire n'était pas l'occasion de répondre à toutes les questions existantes sur un sujet donné et pour m'avoir appris à garder le cap sur mes objectifs. Merci pour les mille et une explications ainsi que pour les mille et un prêts de bouquins.

Merci à la communauté montagnaise de Uashat, à sa maternelle et à l'école Johnny Pilot Mak Manikanetish pour leur accueil lors de la cueillette des données et je tiens particulièrement à remercier l'expérimentatrice Lisette Michel avec qui j'ai travaillé comme assistante de recherche pour le projet de Diane Daviault sur l'acquisition du montagnais. Sans Lisette et la collaboration de la communauté de Uashat, ce mémoire ne serait encore qu'un désir inassouvi.

Merci aux nombreux informateurs montagnais qui m'ont aidée lors de la transcription des bandes et de l'analyse des formes verbales. Il s'agit par ordre alphabétique de Lisette, Michelle, Yvette Mollen, Gino Picard, Anne Tremblay et Guillaume Vollant.

J'aimerais remercier mon collègue André Bourcier, étudiant gradué de l'Université Laval, pour son support tout au long de ces années, pour nos interminables discussions sur les langues amérindiennes et pour m'avoir si gracieusement prêté ses travaux sur les paradigmes verbaux en montagnais.

Merci aux professeurs du module de linguistique de l'Université du Québec à Chicoutimi pour leur encouragement et tout particulièrement à Monsieur Jean Dolbec pour ses conseils.

Un gros merci à ma famille et à mes amis qui m'ont soutenue tout au long de ce projet, motivée dans les moments de découragement et qui ont toujours cru en moi (merci les sorcières!). Enfin, je tiens à remercier celui qui était toujours à mes côtés pour m'encourager, pour discuter de certaines parties obscures jusqu'à ce que la lumière revienne, pour mettre en page ce mémoire, générer les figures et faire la guerre aux coquilles. Merci Alain d'être là.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
REMERCIEMENTS	V
TABLE DES MATIÈRES	VIII
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	X
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE.....	5
CHAPITRE 2 LE CADRE THÉORIQUE	12
2.1 Le modèle innéiste de l'acquisition du langage.....	13
2.2 Le cadre bloomfieldien	19
2.2.1 Morphologie verbale du montagnais.....	19
CHAPITRE 3 ÉTAT DE LA QUESTION	28
CHAPITRE 4 LA MÉTHODOLOGIE	43
4.1 Le corpus.....	44
4.1.1 L'expérimentation.....	45
4.1.2 Le traitement des données	49
4.2 Les critères d'analyse	52
4.2.1 La notion de contexte obligatoire de production	52

4.2.2 Le critère d'acquisition	53
4.2.3 Le traitement des erreurs	55
CHAPITRE 5	
DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	56
5.1 Les flexions réussies	57
5.1.1 Les flexions acquises	57
5.1.2 Les flexions pour lesquelles un point d'acquisition n'a pu être établi	61
5.2 Les erreurs	65
5.2.1 Erreurs produites par types de conjugaisons attendues	65
5.2.2 Les types d'erreurs	66
5.2.3 L'analyse des erreurs	67
5.2.3.1 Analyse des erreurs de type Empc	69
5.2.3.2 Analyse des erreurs de type Efi	71
5.2.3.3 Analyse des erreurs de type Encm	72
5.2.3.4 Analyse des erreurs de type Eai	75
5.2.3.5 L'évitement du pluriel	75
5.2.3.6 Le pluriel versus le singulier	77
CONCLUSION	81
BIBLIOGRAPHIE	88
ANNEXE 1	
LISTE DES ABBRÉVIATIONS	95
ANNEXE 2	
LISTE DES FORMES VERBALES PRODUITES	97
ANNEXE 3	
LISTE DES ERREURS DE TYPE EMPC PRODUITES	107

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAUX

Tableau 1. Notation des personnes de conjugaison	22
Tableau 2. Paradigme du verbe T.A. <i>uapmeu</i> à l'indicatif présent de l'indépendant ..	25
Tableau 3. Calcul du point d'acquisition pour la flexion 3-3'	58
Tableau 4. Comparatif par âge du pourcentage de réussite pour chaque flexion	62
Tableau 5. Pourcentage d'erreurs pour chaque type de conjugaisons	65
Tableau 6. Pourcentage des types d'erreurs produits, par groupes d'âges.....	69
Tableau 7. Compilation du nombre d'occurrences des flexions erronées, par groupes d'âges	70
Tableau 8. Pourcentage des erreurs, par groupes d'âges	79
Tableau 9. Réponses obtenues des enfants de 5 ans	98
Tableau 10. Réponses obtenues des enfants de 6 ans	100
Tableau 11. Réponses obtenues des enfants de 7 ans	104
Tableau 12. Erreurs Empc produites par les enfants de 5 ans.....	108
Tableau 13. Erreurs Empc produites par les enfants de 6 ans.....	110
Tableau 14. <u>Erreurs</u> Empc produites par les enfants de 7 ans.....	114

FIGURES

Figure 1. Pourcentage de maîtrise de la flexion 3-3', par groupes d'âges	60
Figure 2. Pourcentage des flexions correctement produites, par groupes d'âges	61
Figure 3. Pourcentage des types d'erreurs produits	68
Figure 4. Pourcentage des réussites et des erreurs produites pour les flexions au pluriel et au singulier	78

INTRODUCTION

La linguistique moderne constitue un vaste domaine de connaissances et de questionnements. Elle comprend de nombreux volets de recherche dont deux fascinent particulièrement par les nombreux mystères qu'ils recèlent encore.

Le domaine de la psycholinguistique, et plus particulièrement l'acquisition et le développement du langage chez l'enfant, demeure un secteur où les interrogations dépassent les certitudes. L'apparition et le développement du langage chez l'enfant est un processus naturel si complexe que malgré les nombreuses études sur le sujet, les linguistes sont loin de connaître toutes les stratégies utilisées par les enfants pour acquérir leur langue première et leur incertitude est encore plus grande pour ce qui est de comprendre les mécanismes cognitifs à l'oeuvre durant ce processus naturel.

Par ailleurs, l'univers des langues amérindiennes reste en bonne partie inexploré. Ces langues font l'objet de peu de recherches malgré leur déperdition rapide sur tout le continent américain et bien des aspects de leur fonctionnement demeurent inconnus.

Notre mémoire, qui porte sur l'acquisition du montagnais comme langue première, englobe ces deux volets fascinants de la linguistique moderne. Le montagnais est une langue amérindienne parlée au Québec, de la famille des langues algonquiennes. Elle fait partie des rares langues amérindiennes à avoir été suffisamment étudiées pour qu'existe une

très bonne description de son système grammatical, notamment par les travaux de Clarke (1982), Drapeau (1978, 1979, 1991), Ford (1979), Ford et Singh (1983), Ford et Lees (1979), MacKenzie (1980), MacKenzie et Clarke (1981), McNulty et Basile (1981) et Wolfart (1969). Par contre, l'acquisition de cette langue chez les enfants montagnais n'a jamais été étudiée.

Les nombreuses recherches faites en acquisition et développement du langage ont permis de constater que les enfants acquièrent leur langue première de façon semblable. Depuis la fin des années 1970, les études en acquisition sur une grande variété de langues ont été de plus en plus nombreuses et ont permis d'identifier certains aspects universels à toutes les langues et certains autres particuliers à une typologie de langues. Bien des recherches restent à faire avant qu'il soit possible d'avoir une compréhension exhaustive du phénomène de l'acquisition du langage chez les enfants et c'est pourquoi les travaux qui portent sur l'acquisition de langues non étudiées à ce jour constituent un apport direct à l'augmentation des connaissances de ce champ d'étude.

L'étude de l'acquisition du montagnais est particulièrement intéressante du fait qu'il s'agit d'une langue polysynthétique, c'est-à-dire dont l'essentiel de la structure se trouve au niveau de la morphologie. Peu d'études ont porté sur l'acquisition des langues polysynthétiques. Notre mémoire permet donc d'augmenter les données disponibles sur l'acquisition de ce type de langue, ce qui permettra éventuellement de découvrir s'il existe des aspects de l'acquisition du langage spécifiques à ce groupe. De plus, notre mémoire porte sur l'acquisition de la morphologie du montagnais, plus particulièrement sur l'acquisition des morphèmes de conjugaison des verbes transitifs animés. Peu de linguistes se sont intéressés à l'acquisition de la morphologie, probablement du fait que la majorité des études en acquisition du langage ont porté sur des langues dont la morphologie est relativement peu

élaborée, comme l'anglais. Le montagnais, qui possède un système morphologique extrêmement riche et complexe, constitue un objet d'étude idéal pour augmenter les connaissances sur les stratégies utilisées par les enfants pour acquérir la morphologie de leur langue.

Nous présentons dans ce mémoire une étude de l'acquisition des morphèmes de conjugaison des verbes transitifs animés chez des enfants montagnais âgés de 5 à 7 ans. Nous regardons le niveau d'acquisition des flexions transitives animées, afin de déterminer celles qui sont acquises et celles qui ne le sont pas. Nous comparons la proportion des flexions réussies par groupes d'âges pour vérifier s'il est possible d'observer une évolution de la maîtrise des flexions. Enfin, nous analysons les erreurs flexionnelles produites qui, selon notre hypothèse, devraient nous permettre de reconnaître certaines stratégies d'acquisition utilisées par les sujets de cette étude.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous situons notre champ d'étude - l'acquisition du langage chez l'enfant - face aux domaines d'étude connexes tels que la psychologie et la linguistique. Nous présentons ensuite notre problématique de recherche.

L'étude de l'acquisition du langage chez l'enfant s'inscrit dans un domaine de recherche plus vaste qui se nomme la psycholinguistique. Comme son nom l'indique, la psycholinguistique partage des visées communes avec la psychologie moderne, plus particulièrement avec la psychologie cognitive et la linguistique. Elles partagent le même intérêt fondamental, c'est-à-dire comprendre les processus mentaux qui sont responsables des comportements humains. Alors que la psychologie cognitive étudie le fonctionnement et l'acquisition des facultés qui génèrent la pensée en général, un des champs d'étude de la psycholinguistique concentre ses recherches sur l'acquisition du langage chez les individus et l'utilisation qu'ils en font. L'avancement des travaux en acquisition du langage contribue à augmenter notre compréhension des structures cognitives qui produisent les comportements humains. Bien que partageant des objectifs communs avec la psychologie cognitive, la psycholinguistique se définit avant tout comme un des domaines d'étude de la linguistique moderne.

La linguistique moderne a comme but de décrire et d'expliquer ce qui constitue la connaissance du langage chez l'humain. Les linguistes cherchent, dans un premier temps, à

comprendre la teneur des processus cognitifs qui constituent la faculté de langage. Dans un deuxième temps, ils tentent d'expliquer le fonctionnement de ces processus cognitifs. L'étude de l'acquisition du langage chez l'enfant cherche à comprendre comment un enfant en arrive à parler sa langue maternelle et ce, en si peu de temps. La plupart des spécialistes s'entendent aujourd'hui sur le fait que l'enfant analyse le langage qu'il entend et en extrait des règles qu'il génère ensuite. Comprendre la teneur de l'analyse linguistique faite par l'enfant expliquerait les mécanismes cognitifs impliqués dans l'apprentissage des langues naturelles et ultimement, les mécanismes cognitifs sous-jacents aux langues elles-mêmes. La compréhension de ces mécanismes révélerait la nature des règles qui composent une langue et comment celles-ci s'organisent en un système. Par conséquent, l'étude de l'acquisition du langage participe directement à l'atteinte des objectifs fondamentaux de la linguistique moderne et les découvertes qui y sont faites ont des répercussions immédiates sur la linguistique théorique.

Le questionnement sur l'apparition et le développement du langage chez les jeunes enfants est plusieurs fois centenaire. Depuis une cinquantaine d'années, les études dans ce domaine se sont multipliées, ce qui a permis de mettre en lumière certains aspects du processus d'acquisition du langage. Un des premiers constats est que l'acquisition du langage ne se résume pas seulement au contrôle parfait des organes phonatoires et à l'apprentissage d'un ensemble de mots mais qu'elle nécessite également un traitement mental extrêmement complexe de la part de l'enfant. Les nombreux travaux réalisés sur l'acquisition de la phonologie, du lexique et de la sémantique ainsi que sur l'acquisition de la syntaxe ont mis à jour certaines étapes successives que tous les enfants franchissent durant l'acquisition de leur langue, quelle qu'elle soit. Ces recherches en acquisition de la phonologie ont par exemple démontré l'existence d'une période de babillage chez tous les enfants ainsi que l'importance de cette étape sur l'acquisition future de la phonologie de leur

langue. On sait aussi maintenant que l'enfant n'anticipe pas globalement le système syntaxique de sa langue mais l'acquiert graduellement selon un ordre similaire dans toutes les langues. Tous les enfants commencent par produire des énoncés à deux mots, passant ensuite aux phrases simples pour graduellement produire des phrases de plus en plus complexes. De même, les études faites sur l'acquisition du lexique et de la sémantique ont permis de découvrir que l'acquisition du sens des mots se produit en deux étapes distinctes: la première, très rapide, où l'enfant reconnaît le nouveau mot et lui assigne une catégorie sémantique et la deuxième, beaucoup plus lente, où l'enfant effectue une distinction sémantique de plus en plus fine entre les mots d'une même catégorie.

Toutes ces connaissances ne permettent pas de comprendre encore de façon précise l'acquisition de la phonologie, de la syntaxe ou de la sémantique. Bien des recherches restent à faire pour découvrir les mécanismes cognitifs qui sous-tendent les étapes observées. Par contre, l'ensemble des connaissances obtenues dans ces domaines permet de générer des hypothèses quant au fonctionnement de ces mécanismes cognitifs et de ce fait, oriente les recherches futures.

Jusqu'à maintenant, peu de recherches ont porté sur l'acquisition de la morphologie. Les études faites à ce jour démontrent que l'enfant est conscient très tôt de l'existence de processus morphologiques dans sa langue. Des erreurs relevées chez des enfants anglophones démontrent qu'ils utilisent de façon productive certains processus morphologiques assez tôt en début d'acquisition. Par contre, la majorité des études en acquisition de la morphologie ont porté sur l'anglais, qui possède un système morphologique simple et assez peu élaboré. L'observation de certaines étapes de l'acquisition de la morphologie dans cette langue ne peut servir de dénominateur commun et ne peut nous permettre d'anticiper le processus acquisitionnel d'un enfant dont la langue

possède une grande complexité morphologique. Ce manque de connaissances pose donc problème lorsqu'on essaie de comprendre l'acquisition d'une langue dont le système morphologique est très complexe et constitue l'essentiel du système linguistique.

Les nombreuses recherches effectuées en phonologie, en syntaxe et en sémantique ont permis de découvrir des constantes d'acquisition dans toutes les langues. Il est ainsi logique de penser qu'il doit également exister des étapes semblables dans l'acquisition de la morphologie. Plusieurs recherches doivent être faites en acquisition de la morphologie sur des langues à morphologie complexe pour découvrir ces étapes universelles. Nous avons constaté le peu de connaissances disponibles sur l'acquisition de la morphologie lorsque nous nous sommes intéressées à l'acquisition du langage chez des enfants montagnais.

Le montagnais fait partie de la famille des langues algonquiennes et est parlé, au Québec, dans 11 communautés amérindiennes de la Côte-Nord, du Labrador et du Lac-Saint-Jean. Comme toutes les langues de la famille algonquienne, le montagnais est une langue de type polysynthétique. On définit comme polysynthétique une langue dont l'essentiel de la structure se trouve au niveau de la morphologie et dans laquelle certains morphèmes ont la particularité de pouvoir être utilisés autant comme morphèmes libres que comme morphèmes liés. Ainsi, dans une langue polysynthétique, la majorité des relations grammaticales se trouve à l'intérieur des mots, par les relations qu'entretiennent entre eux les différents morphèmes d'un même élément lexical. Il est donc possible d'exprimer par un seul mot en montagnais, une idée qui nécessiterait une phrase complète dans des langues analytiques comme le français, ainsi que le démontre l'exemple 1:

Exemple 1: napeuatshimu
«il raconte des choses extraordinaires sur lui-même»

Les langues polysynthétiques possèdent donc des systèmes morphologiques très riches et particulièrement complexes. Pourtant, on sait aujourd'hui que les enfants apprennent une langue polysynthétique en un temps aussi court que celui que prennent les enfants francophones à apprendre le français.

Aucune étude n'a encore été publiée sur l'acquisition du langage en montagnais. Nous avons décidé d'étudier l'acquisition de la morphologie verbale chez des enfants montagnais. Notre mémoire, tout en contribuant à augmenter les données disponibles en acquisition de la morphologie dans des langues morphologiquement complexes, permettra également de débuter l'exploration de l'acquisition du montagnais. Nous avons restreint notre recherche à l'étude du développement de la conjugaison d'un type de verbes dits «transitifs animés» chez des enfants montagnais âgés de cinq à sept ans.

Le but principal de notre travail est de rendre compte des connaissances qu'ont les enfants de ces groupes d'âges d'un aspect particulier de la conjugaison des verbes de leur langue. Notre traitement sera donc en majorité descriptif puisque nos interrogations premières sont les suivantes: toutes les flexions verbales transitives animées à l'indicatif présent de l'indépendant sont-elles maîtrisées par nos sujets? Si non, lesquelles ne le sont pas? Existe-t-il une différence dans les productions verbales selon l'âge? Est-il possible de discerner une évolution dans la maîtrise des flexions verbales entre les enfants des trois groupes d'âges?

Notre mémoire comporte également une partie analytique puisque nous posons l'hypothèse que l'analyse des erreurs de flexion verbale produites devrait nous permettre de reconnaître certaines stratégies d'acquisition utilisées par nos sujets. La validation de cette hypothèse permettrait éventuellement de mettre en lumière certains processus cognitifs

qu'utilisent les enfants pour acquérir le système morphologique d'une langue polysynthétique.

À notre connaissance, aucune étude sur l'acquisition de la morphologie n'a encore porté sur une langue de la famille algonquienne. Nous initions donc la recherche en acquisition du langage pour cette famille de langues amérindiennes qui comprend le plus grand nombre de locuteurs au Canada. Enfin, d'un point de vue plus universel, notre mémoire s'inscrit dans un intérêt très actuel de la psycholinguistique moderne qui est de comprendre comment l'enfant analyse le système flexionnel de sa langue et comment il arrive à générer ses propres règles grammaticales.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

Nous nous proposons, dans ce mémoire, d'étudier l'acquisition d'une partie de la morphologie verbale du montagnais. Pour ce faire, nous aurons recours à deux modèles théoriques distincts. Notre travail sur l'acquisition se situe dans une perspective très large du modèle de la Grammaire Universelle de Noam Chomsky. Pour l'analyse des données en montagnais, nous utiliserons le modèle théorique classique de Bloomfield, modèle qui est toujours en vigueur dans la description de cette langue de nos jours.

2.1 Le modèle innéiste de l'acquisition du langage

Chomsky propose à la fin des années 1950 l'hypothèse innéiste pour expliquer l'acquisition du langage chez les enfants. Bien que le modèle théorique de la grammaire générative ait évolué de façon remarquable depuis Chomsky (1957), l'hypothèse innéiste est toujours une des prémisses de cette théorie.

Tout être humain normalement constitué naît avec une faculté de langage innée qui lui permet de générer la grammaire de sa langue à partir du langage parlé autour de lui (Chomsky, entre autres 1959, 1972, 1975, 1980). Cette faculté de langage est donc une capacité à apprendre sa langue. La Grammaire Universelle (ci-après UG) constitue cette faculté de langage (Chomsky, 1976).

La UG est le système de principes, de conditions et de règles qui sont des propriétés ou des éléments que l'on retrouve dans toutes les langues du monde, l'essence même du langage humain (Chomsky, entre autres 1972, 1976, 1981, 1986b, 1990). La UG représente le cœur de la connaissance du langage, qui consiste en un ensemble de principes universaux à toutes les langues et de paramètres dont le réglage varie selon la langue. Ce système abstrait forme le noyau de la grammaire de toutes les langues. À la naissance, l'enfant posséderait donc ce noyau de grammaire qui lui donne la capacité innée d'apprendre à parler. Plusieurs arguments viennent appuyer l'existence chez l'humain d'une capacité innée à apprendre le langage. Seuls les humains développent de façon naturelle un langage aussi créatif et productif. Puisqu'aucun autre animal ne produit naturellement un langage complexe et productif, on peut en déduire que l'être humain doit être biologiquement "équipé" pour produire un tel langage et que cet équipement ne se retrouve pas chez les autres animaux.

Le principal argument qui appuie l'existence de la faculté de langage est la notion de la déficience du stimulus (Chomsky, 1965).

Tous les enfants normalement constitués, peu importe leur degré d'intelligence, apprennent à maîtriser le système complexe de leur langue première. Cet apprentissage se fait pendant les premières années de leur vie avec une rapidité étonnante. Pour apprendre à parler, l'enfant doit entendre du langage produit par l'entourage, qui lui sert de matière première à partir de laquelle il développe sa compétence grammaticale. Par contre, ce langage auquel l'enfant est exposé est restreint, tant du point de vue lexical que grammatical. De plus, la qualité même de ce langage amène des interrogations puisqu'une production langagière normale comporte des reprises, des bafouillements et des erreurs.

Il est surprenant de constater le degré de connaissance auquel parvient l'enfant à partir d'une quantité et d'une qualité de matière première aussi restreintes: il démontre très tôt une productivité linguistique, c'est-à-dire qu'il comprend et produit des phrases qu'il n'a jamais entendues. L'expérience linguistique vécue par l'enfant n'est pas suffisante pour expliquer le degré de compétence qu'il atteint. Chomsky postule que puisque la performance langagière à laquelle l'enfant est exposé est de beaucoup inférieure à la compétence à laquelle il parvient, il doit donc posséder un dispositif naturel qui lui permet d'atteindre cette compétence (Chomsky, 1959, 1965, 1972, 1976, 1981, 1995).

Lorsqu'un enfant apprend à parler, il apprend bien sûr tout un ensemble de mots qui constituent le lexique de sa langue mais il doit également en apprendre la grammaire. Il doit donc, à partir de ce qu'il entend, en généraliser les règles grammaticales. Ces règles qui structurent une langue sont complexes et abstraites et bien que personne ne les explique à l'enfant, il arrive pourtant à maîtriser la grammaire de sa langue en un temps record. L'enfant acquiert une connaissance linguistique complexe et abstraite au moment où ses capacités cognitives sont en plein développement et n'atteindront leur maturité que des années plus tard. Il doit donc posséder une source de connaissances linguistiques à la naissance qui lui permet de traiter des concepts abstraits tels que les règles grammaticales.

Cook et Newson (1996) soulèvent cet argument:

Our knowledge of language is complex and abstract; the experience of language we received is limited. Human minds could not create such complex knowledge on the basis of such sparse information. It must therefore come from somewhere other than the evidence they encounter. [...] if the child's mind could not create language knowledge from the data in the surrounding environment, given plausible conditions on the type of language available, the source must be within the mind itself (Cook et Newson, 1996: 82).

L'enfant qui apprend une langue première possède déjà la UG de façon innée, c'est-à-dire une connaissance des principes et des paramètres qui gouvernent et règlent le langage. Une des principales tâches de l'enfant qui acquiert une langue première est d'apprendre comment ces principes s'appliquent à sa langue et quel est le réglage de chaque paramètre dans celle-ci. Il doit également analyser les productions langagières de son entourage pour arriver à en générer les règles grammaticales. Ce travail s'effectue à partir de la faculté de langage de l'enfant, c'est-à-dire la UG et c'est ce qui lui permet d'être aussi productif dans son apprentissage: il possède déjà une grille d'analyse qui oriente sa compréhension des processus grammaticaux de sa langue. Sans la présence de la UG, il est presque impossible de comprendre comment l'enfant arrive à générer des règles grammaticales précises avec si peu de données de base.

L'enfant qui apprend sa langue n'en développe pas seulement une connaissance très sûre des règles grammaticales mais il développe également un jugement sur ce qui est agrammatical dans celle-ci. L'enfant possède très tôt une connaissance à la fois de ce qui est possible et de ce qui est impossible, tant des points de vue phonologique, morphologique que syntaxique. Il peut, dès l'âge de 4 ans, porter un jugement grammatical sur les performances langagières qu'il entend. S'il apprend sa langue en analysant le flux langagier de son entourage, comment peut-il acquérir une connaissance de ce qui est agrammatical? Comment expliquer qu'un énoncé mal formé ou agrammatical soit identifié fautif et traité comme tel par l'enfant?

L'étude de Newport, Gleitman et Gleitman (1977) qui portait sur le langage des mères adressé à leurs enfants a démontré que cette production langagière comporte beaucoup moins d'énoncés agrammaticaux ou fautifs (0,067%) que le langage échangé entre adultes (en moyenne 5%). L'enfant en pleine acquisition de sa langue est donc très peu exposé à

des performances langagières fautives dans le langage qui lui est directement adressé. Il entend quand même les conversations entre adultes qui ont lieu en sa présence et qui comportent beaucoup plus de ratés. Malgré le fait que personne ne s'arrête pour lui signaler une erreur de performance linguistique, il développe quand même une connaissance sur ce qui est agrammatical dans sa langue.

L'enfant ne peut donc pas se baser seulement sur ce qu'il entend pour maîtriser les règles qui structurent sa langue. Il déduit probablement une partie de la grammaire à partir de ce qu'il n'entend pas. Chomsky (1981) reconnaît trois types logiques d'attestations (*evidences*) pour l'acquisition du langage: l'attestation positive (*positive evidence*) qui est le type d'énoncés que l'enfant entend et qui lui permet de déduire certains processus grammaticaux; l'attestation négative directe (*direct negative evidence*) ou la correction par l'entourage des énoncés erronés de l'enfant et enfin, l'attestation négative indirecte (*indirect negative evidence*) qui représente le type d'énoncés agrammaticaux que l'enfant n'entend jamais puisque ces formes ne sont jamais produites par son entourage. Chomsky propose que le fait que l'enfant n'entende jamais une forme agrammaticale suffit pour qu'il en déduise une règle.

There is good reason to believe that direct negative evidence is not necessary for language acquisition, but indirect negative evidence may be relevant (Chomsky, 1981: 9).

Cook et Newson (1996) mentionnent également le rôle de l'attestation négative indirecte dans le réglage des paramètres.

[...] the fact that certain forms do *not* occur in the sentences the children hear may suffice to set a parameter (Cook et Newson, 1996: 90).

L'enfant possède donc probablement à la naissance un ensemble de connaissances de base sur le langage qui lui permet de générer une règle à partir d'une absence d'attestation linguistique.

Puisque l'enfant est biologiquement équipé pour apprendre à parler, le modèle de la Grammaire Universelle le considère comme le propre moteur du développement de son langage; lui seul contrôle son apprentissage de la grammaire de sa langue (Chomsky, 1959, 1965, 1972). L'imperméabilité de l'enfant à toute correction extérieure de ses énoncés, à certains moments durant l'acquisition de sa langue, prouve bien qu'il dirige lui-même son apprentissage.

Même si l'enfant possède une grille d'analyse qui oriente sa démarche analytique, il n'en reste pas moins que la déduction des règles grammaticales qui sont spécifiques à sa langue, à partir du langage produit par son entourage, n'est pas une mince tâche. Les enfants qui acquièrent une langue première produisent des erreurs; tous les linguistes qui s'intéressent à l'acquisition et au développement du langage ont cependant remarqué que les enfants ne produisent pas n'importe quel type d'erreurs. Certaines ne sont jamais faites par les néo-locuteurs, par exemple en français, les enfants produisent très rarement une phrase qui viole la règle de l'ordre syntaxique de base (SVO) comme:

*Jean pomme une mange

pour dire: «Jean mange une pomme».

Les enfants ne produisent pas n'importe quel type d'erreurs parce que la faculté de langage constraint le type d'erreurs générées. L'enfant possède une UG qui oriente son analyse; on peut dire que celle-ci constraint la démarche analytique de l'apprenant. Puisque d'une certaine façon l'analyse de l'enfant est contrainte, les erreurs d'analyse deviennent

elles-mêmes contraintes, ce qui explique pourquoi certains types d'erreurs ne sont jamais produits.

En résumé, l'enfant possède à la naissance une faculté de langage qui lui permet de générer des règles grammaticales complexes et abstraites sur sa langue. C'est dans cette perspective large de la grammaire générative que s'inscrit notre mémoire de maîtrise.

Les termes acquisition et développement du langage sont sémantiquement indifférenciés dans cette étude, selon le modèle de Crain et Thornton (1998).

2.2 Le cadre bloomfieldien

La présentation des données du montagnais sera faite selon le modèle proposé par Bloomfield (1946, 1957) qui est, encore de nos jours, le modèle descriptif traditionnel de la linguistique algonquienne et dans lequel l'auteur a décrit de façon assez exhaustive la morphologie des verbes dans ces langues. Les travaux plus récents de Clarke (1982), Drapeau (1978, 1979, 1991), Ford (1979), Ford et Bacon (1977), MacKenzie (1980), MacKenzie et Clarke (1981), McNulty et Basile (1981) et Wolfart (1969) entre autres, ont permis de compléter la description en ce qui concerne plus spécifiquement le complexe cri-montagnais.

2.2.1 Morphologie verbale du montagnais

Il existe deux grandes classes de verbes en montagnais: les transitifs et les intransitifs. La présence ou l'absence d'un objet verbal, ainsi que la forme du système flexionnel

déterminent le classement de chaque verbe. Ainsi, les verbes sont dits transitifs lorsqu'ils possèdent un objet verbal et intransitifs lorsqu'ils n'en possèdent pas ².

Les verbes transitifs se divisent en deux sous-classes selon le genre (animé ou inanimé) de leur objet. Les verbes transitifs inanimés (ci-après T.I.) possèdent un sujet animé et un complément d'objet inanimé alors que les transitifs animés (ci-après T.A.) possèdent un sujet et un complément d'objet animés.

La structure de base du verbe T.A. est la suivante:

(préfixe)³ + radical⁴ + finale + flexion

Nous nous intéresserons particulièrement au préfixe de personne et à la flexion, qui sont les morphèmes de conjugaison.

Le verbe T.A. est fléchi selon trois ordres: l'indépendant, le conjonctif et l'impératif, dépendamment du type de phrases ou de propositions dans lesquelles il se trouve.

Le verbe d'une déclarative simple ou de la proposition principale d'une phrase complexe est à l'ordre indépendant, qui se caractérise par la présence d'un préfixe de personne et par un ensemble de flexions qui lui sont propres.

Exemple 2:	tshuapamau	«tu le vois»	
	tsh(i)- préfixe (2s.)	uapam- radical	au flexion 2-3 à l'indépendant

² Il ne sera pas question dans cette description, des verbes A.I. pseudo-transitifs, ni des verbes T.I. pseudo-intransitifs.

³ Il s'agit d'un schéma morphologique simplifié, le terme préfixe désignant autant les préfixes de personne que les pré-verbes. Ces derniers ne seront pas abordés dans le cadre de notre étude. Les parenthèses indiquent que la présence de l'élément est optionnelle.

⁴ La structure beaucoup plus complexe du radical n'est pas décrite puisque cette partie du syntagme verbal n'interfère pas avec l'analyse des formes enfantines.

Le verbe prend les flexions de l'ordre conjonctif lorsqu'il est le prédicat d'une proposition subordonnée ou d'une phrase négative. Le conjonctif se caractérise par l'absence d'un préfixe de personne et possède un ensemble flexionnel différent de celui de l'indépendant et de l'impératif.

Exemple 3: apu uapamat «tu ne le vois pas»

apu	uapam-	at
négation	radical	flexion 2-3 au conjonctif

Le verbe est mis à l'ordre impératif pour exprimer un commandement. Le préfixe de personne est également absent à l'impératif et, comme pour les deux autres ordres, il possède un ensemble flexionnel qui lui est propre.

Exemple 4: uapamam «vois-le»

uapam-	am
radical	flexion 2-3 à l'impératif

Chaque ordre verbal possède des paradigmes de suffixes flexionnels différents selon le mode et le temps utilisés. La flexion du verbe marque donc, entre autres, l'accord en ordre, en mode, en temps et en personne. Puisque notre corpus ne comporte que des formes verbales à l'indicatif présent de l'ordre indépendant, nous ne présenterons pas plus en détail les autres modes et temps possibles de l'ordre indépendant en montagnais.

Le montagnais possède plus de personnes de conjugaison que le français. On y retrouve les mêmes personnes qu'en français mais s'ajoute en plus une distinction plus fine pour la troisième personne du singulier «il» ainsi que pour la première personne du pluriel «nous».

Le montagnais possède ce que certains algonquinistes appellent une quatrième personne, ou la troisième personne «obviative». L'obviatif est un processus morpho-syntaxique qui permet de différencier deux arguments non co-référentiels à la troisième

personne se retrouvant dans la même phrase ou la même proposition. Un de ces arguments prend la marque de l'obviatif, clarifiant ainsi l'énoncé.

Le montagnais différencie également deux premières personnes du pluriel, soit la première exclusive et la première inclusive. Le «nous» exclusif indique à l'interlocuteur qu'il ne fait pas partie de ce discours: moi et les autres mais pas toi. La première personne inclusive inclut l'interlocuteur, toujours du point de vue du locuteur: moi, les autres et toi. Voici une énumération des personnes possibles en montagnais et le code que nous utilisons dans cette étude pour les désigner⁵.

Tableau 1. Notation des personnes de conjugaison

Personne		Ci-après codée
1ère singulier	«je»	1
2e singulier	«tu»	2
3e singulier	«il, elle»	3
3e singulier obviatif	«il, elle»	3'
1ère pluriel exclusive	«nous»	11
1ère pluriel inclusive	«nous»	21
2e pluriel	«vous»	22
3e pluriel	«ils, elles»	33

Les références au sujet et au complément d'objet sont marquées morphologiquement sur le verbe. Ce processus morphologique est régi par ce qu'il est convenu d'appeler la «hiérarchie des personnes». Il y a, en montagnais comme dans toutes les langues

⁵ Cette façon de codifier les personnes de conjugaison est celle que l'on retrouve dans la plupart des travaux des algonquinistes. Nous avons adopté, pour la première personne inclusive, la notation de Clarke (1982).

algonquiennes, préséance de la deuxième personne (tu, vous). Il en résulte la hiérarchie des personnes suivante:

$$2 > 1 > 3 > 3'$$

À l'indépendant, la personne de conjugaison la plus haute dans la hiérarchie, peu importe qu'elle soit sujet ou objet, sera marquée en préfixe dans le verbe. C'est la flexion qui indique si la personne marquée en préfixe est sujet ou objet. La flexion du verbe T.A. se compose de deux morphèmes: le morphème du thème (*theme sign* (ci-après T.S.)) et le morphème d'accord. Bloomfield décrit le T.S. ainsi:

The theme sign is a segment of inflectional ending complex that gives information about the gender and person of the subject and object (Bloomfield, 1962: 142).

Il existe quatre T.S. différents pour le verbe T.A.:

1) Les formes verbales qui possèdent le thème *-a-* sont appelées les formes non locales directes. Ce thème indique que l'action implique une troisième personne et que le sujet est plus haut que l'objet dans la hiérarchie des personnes.

Exemple 5:	nuapamau	«je le vois»
	n(i)- uapam-	a ⁶ - u
	1s. sujet radical	T.S. 3s. objet, indép., ind. prés.

2) Le thème *-uk⁶* marque les formes dites non locales inverses et indique que l'action implique une troisième personne et que le sujet est plus bas que l'objet dans la hiérarchie.

⁶ Le T.S. *-a-* possède un allomorphe *-e-* qui apparaît dans certains contextes.

Exemple 6:	nuapamuk ^u	«il me voit»
	n(i)- uapam-	uk ^u \emptyset 1s. objet radical T.S. 3s. sujet, indép., ind. prés.

Les deux thèmes suivants marquent les formes dites locales:

3) Le thème *-i* - indique que l'action implique une première et une deuxième personne et que le sujet est plus haut que l'objet dans la hiérarchie. Puisque la deuxième personne est la plus haute dans cette hiérarchie, le thème en *-i*- implique systématiquement que la deuxième personne est sujet.

Exemple 7:	tshuapamin	«tu me vois»
	tsh(i)- uapam-	i- n 2s. sujet radical T.S. 1s. objet, indép. ind. prés.

4) Le thème *-iti*- indique lui aussi que l'action implique une première et une deuxième personnes mais que le sujet est plus bas que l'objet dans la hiérarchie. Cela implique donc que dans le thème en *-iti*-, le sujet est systématiquement la première personne.

Exemple 8:	tshuapamitin	«je te vois»
	tsh(i)- uapam-	iti- n 2s. sujet radical T.S. 1s. sujet, indép. ind. prés.

Le morphème d'accord du verbe T.A. marque l'accord en personne et en nombre de la personne la plus basse dans la hiérarchie et, comme nous l'avons vu précédemment, l'accord en ordre, en mode et en temps. Autrement dit, le verbe T.A. s'accorde en genre, en personne et en nombre avec son sujet et son complément d'objet et ces marques d'accord apparaissent sur le verbe.

La très grande complexité des verbes T.A. à l'indépendant vient du fait que les morphèmes de conjugaison en préfixe ne sont pas spécialisés pour marquer l'accord en

personne d'un des actants (sujet ou objet) en particulier. Ainsi, dans une situation donnée, le préfixe du verbe T.A. peut marquer l'accord avec le sujet alors que dans une autre situation, le préfixe marquera l'accord avec le complément. L'exemple suivant illustre bien cette non exclusivité des marques d'accord des morphèmes de conjugaisons des verbes T.A.

Exemple 9:	nuapamau	«je le vois»
	n(i)- uapam-	au
	1 sujet radical	3s. objet
	nuapamuk ^u	«il me voit»
	n(i)- uapam-	uk ^u
	1 objet radical	3s. sujet

Voici comme exemple une partie du paradigme du verbe T.A. *uapmeu* «voir quelqu'un» à l'indicatif présent de l'indépendant .

Tableau 2. Paradigme du verbe T.A. *uapmeu* à l'indicatif présent de l'indépendant

FORMES LOCALES					
Agent-patient	Préfixe	Radical	T.S.	Suffixe	Glose
1-2	tshi-	uapam-	iti-	n	«je te vois»
1-22	tshi-	uapam-	iti-	nau	«je vous vois»
11-2	tshi-	uapam-	iti-	nan	«nous te voyons»
11-22	tshi-	uapam-	iti-	nan	«nous vous voyons»
2-1	tshi-	uapam-	i-	n	«tu me vois»
2-11	tshi-	uapam-	i-	nan	«tu nous vois»
22-1	tshi-	uapam-	i-	nau	«vous me voyez»
22-11	tshi-	uapam-	i-	nan	«vous nous voyez»

FORMES NON LOCALES DIRECTES					
Agent-patient	Préfixe	Radical	T.S.	Suffixe	Glose
1-3	ni-	uapam-	a-	u	«je le vois»
2-3	tshi-	uapam-	a-	u	«tu le vois»
3-3'		uapam-	e-	u	«il le voit»
11-3	ni-	uapam-	a-	nan	«nous le voyons»
12-3	tshi-	uapam-	a-	nanu	«nous le voyons»
22-3	tshi-	uapam-	a-	uau	«vous le voyez»
33-3'		uapam-	e-	uat	«ils le voient»
1-33	ni-	uapam-	a-	uat	«je les vois»
2-33	tshi-	uapam-	a-	uat	«tu les vois»
3-33'		uapam-	e-	u	«il les voit»
11-33	ni-	uapam-	a-	nanat	«nous les voyons»
12-33	tshi-	uapam-	a-	nanuat	«nous les voyons»
22-33	tshi-	uapam-	a-	uauat	«vous les voyez»
33-33'		uapam-	e-	uat	«ils les voient»

FORMES NON LOCALES INVERSES				
Agent-patient	Préfixe	Radical	Suffixe	Glose
3-1	ni-	uapam-	uk ^u	«il me voit»
3-2	tshi-	uapam-	uk ^u	«il te voit»
3'-3		uapam-	uku	«il le voit»
3-11	ni-	uapam-	ukunan	«il nous voit»
3-12	tshi-	uapam-	ukunu	«il nous voit»
3-22	tshi-	uapam-	ukuau	«il vous voit»
3'-33		uapam-	uku	«il les voit»
33-1	ni-	uapam-	ukuat	«ils me voient»
33-2	tshi-	uapam-	ukuat	«ils te voient»
33'-3		uapam-	ukuat	«ils le voient»
33-11	ni-	uapam-	ukunanat	«ils nous voient»
33-12	tshi-	uapam-	ukunuat	«ils nous voient»
33-22	tshi-	uapam-	ukuauat	«ils vous voient»
33'-33		uapam-	ukuat	«ils les voient»

Un enfant qui apprend le montagnais doit donc, à partir des phrases qu'il entend, comprendre entre autres:

- 1- que le verbe T.A. s'accorde avec son sujet et son objet, ainsi qu'en mode et en temps;
- 2- que le verbe se conjugue différemment selon le type de phrases ou de propositions dans lesquelles il se trouve;
- 3- qu'une hiérarchie des personnes existe dans sa langue, qui règle la conjugaison des verbes transitifs.

CHAPITRE 3

ÉTAT DE LA QUESTION

Malgré le nombre considérable de recherches réalisées sur le développement du langage chez l'enfant, peu d'entre elles ont porté sur le développement de la morphologie et encore moins dans des langues polysynthétiques. Cependant, ce domaine n'est pas complètement inexploré et quelques chercheurs se sont intéressés à l'acquisition de la morphologie et ont découvert certaines stratégies qu'utilisent les enfants pour parvenir à maîtriser la morphologie de leur langue. Ce chapitre offre un survol des principales recherches effectuées sur l'acquisition de la morphologie. Cette partie ne se veut pas un relevé exhaustif des recherches faites dans ce domaine à ce jour. Nous présentons les travaux les plus marquants ainsi que les plus pertinents pour notre objet d'étude.

Il est généralement admis aujourd'hui que l'enfant n'apprend pas la morphologie de sa langue en imitant et répétant des exemples entendus dans son environnement. Nous savons maintenant que l'enfant utilise de façon productive des règles morphologiques. Dès 1958, Berko a démontré que les enfants utilisent, dès leur plus jeune âge, des processus morphologiques. Dans son étude de 1958, elle a conçu une expérimentation dans laquelle on montrait aux enfants des peluches représentant des créatures fictives que l'on désignait par des mots inventés mais phonologiquement possibles en anglais. Les expérimentateurs manipulaient les peluches pour leur faire faire des actions qu'ils décrivaient également par des mots inventés mais toujours phonologiquement possibles en anglais. Les enfants étaient amenés à produire ces nouveaux mots dans des contextes linguistiques qui demandaient

une des flexions du pluriel (-s [s, z, əz]) ou de la possession ('s) pour les noms et des finales du *progressive* (-*ing*), du présent à la troisième personne du singulier (-*s*) et du passé (-*ed*) pour les verbes. L'habileté des enfants à ajouter les bons morphèmes aux nouveaux noms et aux nouveaux verbes a démontré hors de tout doute que les enfants développent une connaissance des règles morphologiques de leur langue, qu'ils appliquent de façon productive, au lieu d'apprendre les morphèmes par cœur en imitant les autres (Berko, 1958).

L'étude des erreurs langagières commises par les enfants procure de précieux indices sur les stratégies d'acquisition qu'ils utilisent pour comprendre et maîtriser leur langue première.

L'enfant produit deux grandes catégories d'erreurs: les erreurs de performance et les erreurs d'analyse. Les erreurs de performance sont les mauvais départs, les bredouillements, l'omission d'une syllabe, etc. Les erreurs d'analyse ne sont pas tant des erreurs que des productions langagières différentes de celles qu'un adulte produirait dans un contexte semblable. Lorsque l'enfant génère des données à partir d'une règle grammaticale, il arrive que ces productions ne correspondent pas à celles qu'un adulte produirait. Ce sont ces erreurs qui nous renseignent sur les processus d'acquisition utilisés par les enfants.

Les enfants de l'étude de Berko étaient agés de 4 à 7 ans. Clark et Slobin (1985) ont étudié l'acquisition de la morphologie chez des enfants plus jeunes. Leurs travaux ont démontré que les enfants commencent par utiliser des formes figées apprises par cœur. Ainsi dans leur étude, les enfants, dans les premiers stades de développement, commencent par produire correctement les formes fléchies de verbes irréguliers, comme *came* en anglais et *sont* en français, et de noms au pluriel irrégulier comme *men* en anglais et *chevaux* en français. Puis, lorsque les enfants atteignent le stade des phrases à deux mots, ils produisent

parfois des formes erronées comme *comed*, *mans* et *sontaien*, basées sur le modèle des formes régulières. Ces erreurs ont permis à Clark et Slobin de postuler que les enfants commencent par mémoriser des formes verbales et nominales fléchies sur une base de «cas par cas» et que peu à peu, ils prennent conscience qu'une règle gouverne l'utilisation d'un morphème. Une fois conscients de l'existence d'une telle règle, les enfants l'appliquent de façon systématique à toute la catégorie grammaticale, produisant des erreurs de surregularisation comme l'utilisation en anglais du morphème du passé *-ed* avec le verbe irrégulier *go*, *goed*. Les enfants procèdent ensuite à une révision de leur analyse morphologique et n'appliquent la règle qu'aux formes verbales régulières.

D'autres travaux de linguistes, comme ceux de Pinker et Prince (1988), Pinker (1991), Kim *et al.* (1991) et Marcus *et al.* (1992), suggèrent que les verbes irréguliers sont emmagasinés dans le lexique de l'enfant alors que les formes régulières sont traitées par la règle de suffixation qui agit par défaut. Autrement dit, l'enfant mémorise les formes irrégulières et les inclut dans son lexique. Lorsque l'enfant doit mettre un verbe au passé, si ce verbe fait partie des formes irrégulières du lexique de l'enfant, il est automatiquement reconnu et sa forme passé emmagasinée en mémoire est utilisée, sinon la règle de suffixation (+ *-ed*) s'applique. L'enfant accorderait donc un statut lexical aux formes fléchies irrégulières qu'il utiliserait dans l'acquisition du système flexionnel de l'anglais en plus des indices phonologiques.

Les résultats de l'étude de Kim *et al.* (1991) démontrent que l'enfant anglophone utilise également la structure grammaticale des mots comme indices dans l'acquisition des flexions verbales. Lorsque l'enfant est confronté à un cas d'homophonie comme *ring/rang* «sonner» et *ring/ringed* «mettre un cercle autour», où l'un des verbes est irrégulier et l'autre régulier, sur quoi se base-t-il pour bien fléchir chaque forme? Selon Kim *et al.* (1991), les

formes irrégulières sont emmagasinées dans le lexique et les mots de ce lexique seraient représentés par des structures morphologiques arborescentes qui refléteraient leur dérivation à partir de la racine de base. Donc, l'enfant sait d'une façon non consciente que seul peut être irrégulier un mot qui possède une racine irrégulière en position de tête. Ainsi, dans l'exemple précédemment donné, le verbe *to ring* «mettre un cercle autour» est un dénominal, c'est-à-dire qu'il est dérivé d'un nom, en l'occurrence du nom *ring* «cercle, anneau». La racine de ce verbe étant régulière puisque le nom *ring* est régulier, la règle régulière de flexion s'applique. Pour *ring* «sonner», ce verbe est irrégulier et sa forme passé est emmagasinée dans le lexique de l'enfant. Selon Kim *et al.* (1991), l'enfant anglophone se servirait d'indices phonologiques, lexicaux et grammaticaux pour développer son système flexionnel verbal.

Ces études nous permettent, pour des langues analytiques comme le français et l'anglais, de prédire assez précisément certaines erreurs que les enfants vont faire en cours d'acquisition et d'en comprendre en partie les raisons. Par contre, l'anglais possède un système morphologique assez simple. Ainsi les flexions sont peu nombreuses et la grande difficulté du système verbal anglais réside dans ses formes irrégulières. Il est donc difficile de transposer les résultats des recherches faites sur l'acquisition des flexions verbales en anglais, dans des langues où la morphologie est très riche, le système flexionnel verbal très complexe et qui ne comptent que peu ou pas de verbes irréguliers, comme c'est le cas dans des langues polysynthétiques comme le montagnais.

Quelques linguistes ont étudié l'acquisition des flexions verbales dans des langues à morphologie plus riche que l'anglais et le français. C'est le cas des travaux de Hyams (1986a, 1986b, 1987, 1988) sur l'italien.

Hyams a étudié le développement de la morphologie verbale chez des enfants italiens en début d'acquisition, âgés entre 1:10 et 2:10. Elle a ensuite comparé ses résultats avec ceux d'études faites sur l'anglais. Les résultats de son analyse démontrent que la conjugaison des verbes à l'indicatif présent est maîtrisée par les enfants italophones vers 2:0. En comparaison, les enfants anglophones la maîtrisent vers 3:0. Ce qui est étonnant, c'est que le système flexionnel de l'italien est beaucoup plus complexe que celui de l'anglais puisqu'à l'indicatif présent, chaque personne verbale possède une flexion qui lui est propre pour un total de six, alors que l'anglais n'en possède qu'une.

Ce constat l'a amenée à réfléchir sur la notion de complexité morphologique. Hyams (1986b) observe que le nombre d'éléments flexionnels rend le système italien intuitivement plus complexe que celui de l'anglais.

[...] common sense (and any learning theory) tells us that it should be more difficult to learn the six Italian affixes than the single English one (Hyams, 1986b: 3).

Hyams (1986a, 1986b, 1987, 1988) a élaboré un modèle théorique de l'acquisition, à partir de la théorie des paramètres de la grammaire générative, qui explique la précocité de la maîtrise des conjugaisons chez les enfants italiens. Nous ne voulons pas présenter en détail le modèle de Hyams puisque la théorie des paramètres de laquelle elle s'inspire déborde notre orientation théorique. De plus, les fondements de son modèle théorique ainsi que sa méthodologie d'analyse et ses données empiriques ont fait l'objet de sérieuses critiques par d'autres tenants de la grammaire générative, entre autres O'Grady *et al.* (1989), Radford (1990) et Valian (1990). Nous ne tiendrons donc pas compte de ses conclusions sur l'acquisition des flexions verbales en italien dans notre mémoire. Ce qui nous intéresse, c'est la notion amenée par Hyams (1986b: 4) à l'effet que la complexité d'un système morphologique pourrait dépendre moins de la quantité de morphèmes impliqués que de la régularité d'application de ces derniers dans le système.

Ainsi en italien, les verbes à l'indicatif présent apparaissent systématiquement avec une flexion verbale spécifique à chaque personne grammaticale. L'enfant qui acquiert l'italien entend inévitablement des verbes fléchis et la flexion le renseigne sur la personne de conjugaison. En anglais par contre, les verbes réguliers apparaissent non fléchis (puisque la forme de surface du verbe n'est que le radical), sauf à la troisième personne du singulier où la flexion *-s* est ajoutée. Il serait donc plus difficile pour l'enfant anglais de déduire les règles qui gouvernent le système verbal de sa langue puisque ces dernières sont beaucoup moins transparentes à l'oral.

Bien que la morphologie verbale du montagnais soit beaucoup plus élaborée que celle de l'italien, nous garderons quand même à l'esprit la réflexion de Hyams à propos de la notion de complexité morphologique dans notre étude.

Une autre étude faite sur l'acquisition des flexions verbales en italien est celle de Pizzuto et Caselli (1992). Bien que réalisée dans une perspective théorique très éloignée de la UG, cette étude est particulièrement intéressante pour son traitement méthodologique. Il s'agit d'une étude longitudinale sur 3 enfants (durant environ deux ans, soit de 1:6 à 3:6) qui porte sur la morphologie verbale des verbes réguliers et irréguliers à l'indicatif présent, à l'impératif et des auxiliaires *avere* «avoir» et *essere* «être», employés avec un participe passé. Elles étudient également l'utilisation des pronoms personnels sous forme de clitiques ainsi que celle des articles définis. Deux des enfants ont été visités aux deux semaines par un ou deux observateurs externes. Deux heures d'enregistrement composé d'interactions mère-enfant et observateurs-enfant ont été faites à chaque visite. Le troisième enfant a été enregistré par sa mère une heure par mois, lors d'interactions mère-enfant.

Pour traiter les données ainsi obtenues, Pizzuto et Caselli ont élaboré des critères d'analyse très précis inspirés de la méthodologie de Cazden (1968) pour: 1) identifier dans

la production des enfants les contextes obligatoires d'utilisation des morphèmes étudiés; 2) évaluer la performance des enfants dans la production de chaque morphème; 3) identifier à partir de quel moment les morphèmes peuvent être considérés comme étant acquis par les enfants. Bien que ces critères soient normalement attendus dans une étude sur des productions langagières enfantines, le troisième, soit celui du moment de l'acquisition, pose souvent problème et les balises méthodologiques que les chercheures ont adoptées sont des plus intéressantes.

Pour Pizzuto et Caselli, un morphème a été considéré comme acquis lorsqu'il a été produit correctement au moins à 90% des occurrences dans cinq échantillons langagiers consécutifs. Elles ont également estimé qu'une flexion verbale commençait à être utilisée de façon productive par chaque enfant lorsqu'elle était produite dans au moins deux verbes différents. L'établissement de critères aussi élevés permet d'évacuer la majorité des productions apprises par cœur et donc d'augmenter la fiabilité des résultats.

Effectivement, leurs résultats démontrent qu'à 3:6, les enfants italophones ne maîtrisent pas encore toutes les flexions verbales de l'indicatif présent. Les seules flexions verbales maîtrisées sont celles au présent et au singulier. De même, tous les morphèmes qui ont atteint le critère d'acquisition dans leur étude sont des morphèmes au singulier. Elles ont remarqué également une constante de temps entre la première occurrence d'un morphème donné et sa maîtrise par les enfants, allant de quelques mois à plusieurs mois selon le morphème.

Nous croyons que la contradiction entre les résultats de Hyams (1986a, 1986b, 1987, 1988) et ceux de Pizzuto et Caselli (1992) quant à l'âge d'acquisition des flexions verbales du présent de l'indicatif en italien dépend de la différence dans le traitement méthodologique utilisé par chacune d'elles. Comme nous l'avons mentionné précédemment,

la méthodologie de Hyams a été fortement critiquée par plusieurs de ses pairs. Nous utiliserons donc les résultats de Pizzuto et Caselli (1992) comme référence pour l'acquisition de la morphologie en italien.

Bien que le système morphologique de l'italien soit plus élaboré que celui du français et de l'anglais, il reste relativement simple comparé à ceux des langues polysynthétiques comme le montagnais. Il est donc difficile, à partir des constats faits sur l'acquisition de certains morphèmes verbaux en italien, de prédire l'ordre d'acquisition des morphèmes verbaux en montagnais et les stratégies d'acquisition qu'utiliseront les enfants montagnophones. Seuls des travaux en acquisition de la morphologie faits sur des langues polysynthétiques pourraient nous permettre de faire certaines hypothèses quant à l'acquisition de la morphologie en montagnais.

Beaucoup de chercheurs ont travaillé à la description et, plus récemment, à l'analyse des langues amérindiennes mais peu d'entre eux ont abordé le domaine de l'acquisition d'une de ces langues. Les travaux de Feurer (1980a, 1980b) sur l'acquisition de la morphologie en mohawk comptent parmi les premières des rares études dans ce domaine.

Feurer a effectué une étude longitudinale de 15 mois durant lesquels elle a enregistré le langage spontané de Bert, un garçon mohawk, de l'âge de 2:10 à 4:1. Les sessions d'enregistrement d'une à deux heures à toutes les cinq semaines ont eu lieu au domicile de Bert, lors d'interactions mère-enfant. Les premiers enregistrements rendent compte du début de l'acquisition du mohawk par Bert. Cette partie de l'analyse de Feurer nous intéresse moins puisque notre étude porte sur des enfants plus vieux. Feurer (1980b) traite de l'acquisition du langage de Bert entre 3:9 et 4:1 et nous présenterons ici ses résultats qui portent sur les flexions verbales.

Les résultats de Feurer (1980b) démontrent que son sujet acquiert les préfixes verbaux avant les suffixes. Les premières flexions verbales que Bert maîtrise sont les préfixes pronominaux intransitifs.

Pour bien comprendre les résultats de Feurer, une description brève et simplifiée de la structure morphologique du verbe en mohawk est nécessaire.

Verbe mohawk =

(préfixes pré-pronominaux) ⁷	+	préfixe pronominal	+	radical	+	(suffixes)
négation, modalité, temps, etc.						racine verbale
						racine nominale
						cas, aspect, etc.

Le préfixe pronominal est le seul affixe obligatoire sur le verbe en mohawk. Il existe deux types de préfixes pronominaux, les intransitifs et les transitifs. L'enfant étudié par Feurer acquiert les préfixes pronominaux intransitifs avant les transitifs. Elle constate qu'à 3:5, Bert maîtrise les préfixes pronominaux intransitifs de la deuxième et de la première personne du singulier mais éprouve encore des difficultés avec ceux de la troisième personne du singulier, qui ne seront maîtrisés que vers 3:9. L'auteure n'est pas très claire en ce qui a trait au pluriel: elle mentionne qu'elle ne discute pas des préfixes pronominaux au pluriel parce qu'ils apparaissent trop tardivement et sont peu fréquents dans son corpus. Par contre, elle mentionne que les préfixes pronominaux transitifs sont acquis à 4:1, sans spécifier s'il s'agit de l'ensemble des préfixes pronominaux ou seulement de ceux qui sont au singulier. Nous croyons qu'il s'agit de ceux au singulier puisque ses exemples ne

⁷ Les parenthèses indiquent que la présence de l'élément est optionnelle.

comportent aucun verbe transitif fléchi au pluriel. De plus, Feurer note que les verbes transitifs n'étaient pas encore maîtrisés par Bert à la fin de l'étude.

Les prochains morphèmes acquis par Bert sont ceux qui marquent la modalité et l'aspect. En mohawk, les morphèmes de modalité sont des préfixes pré-pronominaux et les morphèmes marquant l'aspect sont des suffixes. Il est intéressant de constater qu'une fois de plus, le sujet de Feurer acquiert les préfixes avant les suffixes. Ainsi, à 4:1, Bert a acquis les quatre morphèmes de modalité mais commence seulement à produire quelques suffixes d'aspect et les erreurs produites lors de ces emplois démontrent que ces morphèmes ne sont pas encore acquis.

Le fait que Bert acquière les préfixes avant les suffixes est intéressant. Pour les langues dont l'accent tonique se situe à la fin du mot, il est habituellement proposé que la fin des mots est plus accessible du point de vue perceptuel que le début pour l'enfant et donc acquis en premier⁸. C'est ce qui est confirmé dans des langues comme le français, l'anglais et l'italien, dont l'accent tonique se situe à la fin. Dans ces langues, d'autre part, le verbe comporte plus de suffixes que de préfixes. L'accent en mohawk se situe à la fin du mot, généralement sur la syllabe pénultième. Malgré cela, le locuteur étudié acquiert les préfixes en premier. Le verbe mohawk comporte beaucoup plus de préfixes que de suffixes et Feurer (1980a, 1980b) pose comme hypothèse, pour expliquer l'acquisition des préfixes avant les suffixes par son sujet, que ce n'est pas tant la position du morphème dans le verbe qui influence l'ordre d'acquisition que la fréquence d'apparition de ce morphème dans le langage des

⁸ Entre autres Slobin (1985) et Peters (1985).

adultes et l'accessibilité de son sens. On ne dispose pas encore d'hypothèses claires sur la prévalence respective des préfixes et des suffixes dans l'ordre d'acquisition des morphèmes.

Une autre étude sur l'acquisition de la morphologie en mohawk a été réalisée par Mithun (1989). Elle a enregistré le langage spontané de cinq enfants mohawks agés entre 1:9 et 4:9. Un enregistrement de chaque enfant d'environ deux heures a été produit et analysé.

L'étude de Mithun (1989), comme celles de Feurer (1980a et b), démontre que lorsque l'enfant commence à percevoir la présence d'une structure morphologique, c'est le système des préfixes pronominaux qui est acquis en premier (vers 2:10). Ces sujets acquièrent également les préfixes pronominaux au singulier avant ceux du pluriel. La stratégie d'évitement du pluriel utilisée par deux des sujets de Mithun tend à démontrer la plus grande précocité d'acquisition des flexions verbales au singulier sur celles au pluriel. Durant la période d'enregistrement, un de ses sujets, âgé de 3:1 et qui ne produit pas encore de préfixes pronominaux au pluriel, s'est retrouvé dans un contexte qui normalement requerrait la production d'un préfixe à la première personne du pluriel «nous». Devant l'impossibilité de produire la forme requise, le sujet a utilisé une stratégie d'évitement du pluriel: plutôt que de répondre «nous sommes allés nager», l'enfant a produit «je suis allé nager et tu es allé nager». L'autre sujet de Mithun, âgé de 2:9 lors de la séance d'enregistrement et qui ne maîtrisait pas encore les préfixes pronominaux au pluriel, a utilisé le même type de stratégie pour éviter de produire un préfixe à la deuxième personne du pluriel «vous». L'enfant devait demander de se réveiller à des adultes qui feignaient de dormir. Plutôt que de dire «réveillez-vous», qui demandait un préfixe pronominal pluriel, l'enfant après une longue hésitation est allez voir chacun des dormeurs en leur répétant «réveille-toi». Mithun en conclut que ces sujets acquièrent les préfixes pronominaux au

singulier avant ceux au pluriel. Ces exemples ne sont pas totalement probants mais lorsqu'ils sont ajoutés à ceux des autres études présentées, ils indiquent une tendance claire à la prévalence des morphèmes au singulier dans l'acquisition de la morphologie.

Mithun constate que les prochains morphèmes acquis sont les préfixes pré-pronominaux suivis par les suffixes verbaux. Il semble, d'après ses résultats, que les verbes transitifs soient plus difficiles à maîtriser que les intransitifs. Le plus vieux de ses sujets, âgé de 4:9, maîtrise la plupart des préfixes pré-pronominaux ainsi que les suffixes d'aspect. Mithun mentionne que cet enfant a acquis tous les préfixes pronominaux intransitifs mais elle ne parle pas des transitifs, sauf pour dire qu'un de ceux-ci est utilisé par l'enfant dans un contexte qui ne correspond pas à l'usage adulte. Elle mentionne également que cet enfant commence à produire des énoncés transitifs. Il est sûr que Mithun travaille à partir d'un très petit corpus. Ses données laissent quand même supposer que les préfixes pronominaux transitifs ne sont pas encore acquis par cet enfant de 4:9 ans.

Ce qui intrigue Mithun est le peu d'erreurs produites par ses sujets. En mohawk, plusieurs morphèmes possèdent de nombreux allomorphes pas toujours prédictifs. L'auteure s'attendait donc à ce que des enfants en processus d'acquisition de ces morphèmes produisent plusieurs erreurs d'emploi d'un allomorphe inapproprié. Au contraire, les enfants qui maîtrisent un morphème semblent maîtriser toutes ses variantes. Selon Mithun, cela suggère que le lexique joue un rôle beaucoup plus grand dans cette langue que ne le laisserait supposer le haut degré de productivité du système morphologique (Mithun, 1989: 312).

Ces deux études sont très intéressantes car elles lèvent un peu le voile sur l'acquisition de langues à morphologie complexe. On remarque certaines similitudes entre l'italien et le mohawk quant à l'acquisition des formes au singulier en premier. Par contre, le fait que les

enfants mohawks acquièrent les préfixes avant les suffixes semble démontrer que ce n'est pas tant la position du morphème dans le mot que sa fréquence et sa valeur sémantique qui influencent l'ordre d'acquisition. Il est difficile de se baser sur les résultats de ces deux recherches pour prédire l'ordre d'acquisition des morphèmes verbaux en montagnais. Le mohawk est une langue à fusion et à tons et son système verbal est très différent de celui du montagnais. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la plupart des marques grammaticales sont préfixées sur le verbe en mohawk, ce qui n'est pas le cas en montagnais. Il serait donc très hasardeux de prédire que les préfixes seront également les premiers morphèmes acquis en montagnais.

La seule étude faite à notre connaissance sur une langue soeur du montagnais est celle de Mellow (1989) faite sur le cri. Mellow s'est intéressé à l'acquisition de la syntaxe et plus particulièrement au réglage du paramètre de directionalité de la tête (*HD parameter*) en cri. Nous ne référerons pas à cette étude qui n'est pas pertinente à notre propos.

Les plus récents travaux effectués en acquisition du langage sur une langue polysynthétique du Québec sont ceux d'Allen (1994) et Allen et Crago (1996) sur l'inuktitut. Allen s'intéresse aux débuts de l'acquisition de l'inuktitut et particulièrement à l'acquisition des formes passives, causatives et à un processus dérivationnel complexe, l'incorporation nominale. Les travaux d'Allen ne rencontrent que de très loin notre propre champ d'intérêt. Par contre, ils nous intéressent du fait qu'ils alimentent notre réflexion sur le concept de complexité morphologique.

Les données d'Allen (1994) démontrent que les enfants qui apprennent l'inuktitut comme langue première maîtrisent très jeunes des structures grammaticales qui sont acquises beaucoup plus tard dans d'autres langues dont la morphologie est moins prolifique. Ces résultats augmentent notre adhésion au concept de Hyams (1986b), précédemment

présenté dans ce chapitre, à l'effet que la complexité d'un système morphologique pourrait dépendre moins de la quantité de morphèmes impliqués que de leur régularité d'application dans le système.

Ces travaux constituent la première avancée dans l'étude de l'acquisition du langage dans des langues polysynthétiques. D'autres travaux devront être réalisés sur ces langues avant qu'il soit possible d'avoir une compréhension claire des mécanismes de l'acquisition de la morphologie. Notre étude de l'acquisition de la morphologie du montagnais s'inscrit donc dans un courant très actuel de la linguistique nord-américaine.

CHAPITRE 4

LA MÉTHODOLOGIE

Nous présentons dans ce chapitre notre démarche méthodologique, le corpus que nous avons utilisé pour notre étude, le traitement que nous en avons fait et les problèmes rencontrés. Nous présentons également très brièvement la démarche analytique que nous avons suivie.

4.1 Le corpus

Nous avons utilisé une partie du corpus de Daviault (1996)⁹ pour son étude de l'acquisition du montagnais. Ce corpus a été recueilli au printemps 1996 lors d'expérimentations auprès de 26 enfants de Uashat, âgés de 5 à 7 ans et apprenant le montagnais comme langue maternelle dans un milieu familial unilingue¹⁰. Uashat est une communauté montagnaise limitrophe à la ville de Sept-Îles, sur la Côte-Nord du fleuve Saint-Laurent, au Québec.

Nous avons prélevé tous les énoncés du corpus de Daviault (1996) qui comportaient des verbes T.A., de manière à constituer notre propre corpus. Nous avons constaté, une fois tous ces verbes relevés, que ceux-ci avaient tous été produits lors d'une expérimentation

⁹ Diane Daviault (1996 - FUQAC 222504) non-publié.

¹⁰ Toutes les communautés amérindiennes au Québec subissent l'assimilation au français. L'expression «milieu familial unilingue» signifie que la langue utilisée dans les échanges entre les différents membres de la famille est le montagnais. Il n'en reste pas moins que tous sont exposés à la langue française à l'école ainsi que par le biais des médias comme la télévision et la radio. Tous les sujets de cette étude parlent le français comme langue seconde, plus ou moins couramment.

particulière du projet de Diane Daviault. Nous présenterons donc le contexte de cette expérimentation afin de situer la méthodologie de la cueillette des données analysées.

4.1.1 L'expérimentation

L'expérimentation était de type «production suscitée» et avait pour but d'amener les enfants à produire des verbes à l'indicatif présent de l'indépendant. L'expérimentation se faisait sous forme de jeu: une expérimentatrice montagnaise mimait une action à l'aide de figurines et l'enfant devait décrire la scène. L'expérimentation a été conçue de manière à amener l'enfant à produire la plupart des types de conjugaisons possibles (par exemple pour les verbes T.A., les types de conjugaison locale, non locale directe et inverse) et comprenait un grand nombre de situations à mimer avec les figurines. Nous ne décrivons que la partie de l'expérimentation qui amenait les enfants à produire des verbes T.A..

Dans un premier temps, on présentait à l'enfant une figurine de garçon et une figurine de fille ainsi que celle d'un chien¹¹. L'expérimentatrice présentait les figurines en leur donnant un nom, soit «Jean» et «Marie». L'action mimée se passait donc entre trois «troisièmes personnes» (Jean, Marie et le chien), ce qui devait amener l'enfant à produire des formes non locales directes, comme le démontre l'exemple 10.

Exemple 10:

Jean pousse Marie	Sha natshipiteu Mani
ø	natshipit- radical

e- u
T.S. 3-3'

¹¹ Le mot pour «chien» *atam^u* est animé en montagnais. Il n'avait donc pas d'incidence possible sur la classe de verbe.

Marie frappe le chien

Mani utamueu atamu

∅	utamu-	e-	u
	radical	T.S.	3-3'

Après un quinzaine de situations mimées, l'expérimentatrice informait l'enfant que désormais les figurines les personnifiaient, elle et l'enfant. Si l'enfant était une fille, l'expérimentatrice remplaçait la figurine garçon par une autre fille ayant une couleur de cheveux différente de la première figurine pour faciliter l'identification. Les actions mimées dorénavant impliquaient donc une première et une deuxième personne ainsi qu'une troisième personne, le chien. Ceci amenait l'enfant à produire des formes locales et des formes non locales. Les formes locales mettent en interaction une première personne singulier et une deuxième personne singulier, alors que les formes non locales mettent en interaction une première personne singulier ou une deuxième personne singulier ou une première personne plurielle inclusive et une troisième personne singulier, comme illustré dans l'exemple 11.

Exemple 11:

Je te pousse

Tshinatshipititin

forme locale

tshi-	natshipit-	iti-	n
2	radical	T.S.	1

Tu me frappes

Tshutamun

forme locale

tshi-	utamu-	i-	n
2	radical	T.S.	1

Je frappe le chien

Nutamuau

forme non locale directe

n(i)-	utamu-	a-	u
1	radical	T.S.	1-3

Le chien nous mord

Tshimakumukunu

forme non locale inverse

tshi-	makum-	uk ^u -	anu
21	radical	T.S.	21-3

Les phrases de l'expérimentation ont été choisies pour leur facilité à être mimées de façon à éliciter des verbes T.A.. Les actions à mimer ont été choisies parce qu'elles sollicitaient des verbes du vocabulaire courant. Voici la liste des réponses attendues pour les 23 situations mimées qui sollicitaient une structure transitive animée dans l'expérimentation.

- | | | | | |
|-------------------------------------|------------|------|------|-------------------------|
| 1. Sha natshipiteu Mani | natshipit- | e- | u | «Jean pousse Marie» |
| ø | pousser | T.S. | 3-3' | |
| 2. Mani utamueu Sha | utamu- | e- | u | «Marie frappe Jean» |
| ø | frapper | T.S. | 3-3' | |
| 3. Sha natshipiteu Mani | natshipit- | e- | u | «Jean pousse le chien» |
| ø | pousser | T.S. | 3-3' | |
| 4. Atam ^u makumeu Sha | makum- | e- | u | «Le chien mord Jean» |
| ø | mordre | T.S. | 3-3' | |
| 5. Mani tatshineu atam ^u | tatshin- | e- | u | «Marie touche le chien» |
| ø | toucher | T.S. | 3-3' | |
| 6. Mani natshipiteu Sha | natshipit- | e- | u | «Marie pousse Jean» |
| ø | pousser | T.S. | 3-3' | |
| 7. Sha tatshineu atam ^u | tatshin- | e- | u | «Jean touche le chien» |
| ø | toucher | T.S. | 3-3' | |

8. Atam ^u makumeu Mani	«Le chien mord Marie»
ø makum- mordre e- T.S. u 3-3'	
9. Sha utamua makumeu Mani	«Le chien de Jean mord Marie»
ø makum- mordre e- T.S. u 3-3'	
10. Mani tatshineu Sha utaminua	«Marie touche le chien de Jean»
ø tatshin- toucher e- T.S. u 3-3'	
11. Tatshineuat Sha utaminua	«Ils touchent le chien de Jean»
ø tatshin- toucher e- T.S. uat 33-3'	
12. Sha utamua natshipiteu Mani	«Le chien de Jean pousse Marie»
ø natshipit- pousser e- T.S. u 3-3'	
13. Marie utamueu Sha utaminua	«Marie frappe le chien de Jean»
ø utamu- frapper e- T.S. u 3-3'	
14. Natshipiteuat Sha utaminua	«Ils poussent le chien de Jean»
ø natshipit- pousser e- T.S. uat 33-3'	
15. Tshinatshipishin	«Tu me pousses»
tshi- natshipish- i- n 2 pousser T.S. 1	
16. Tshutamuanu atam ^u	«Nous frappons le chien»
tsh(i)- utamu- a- anu 21 frapper T.S. 21-3	

17. Nimakumuk^u atam^u «Le chien me mord»

ni-	makum-	uk ^u -	ø
1	mordre	T.S.	3-1

18. Tshitatshinau atam^u «Tu touches le chien»

tshi-	tatshin-	a-	u
2	toucher	T.S.	2-3

19. Tshinatshipitanu atam^u «Nous poussons le chien»

tshi-	natshipit-	a-	anu
21	pousser	T.S.	21-3

20. Tshutamun «Tu me frappes»

tsh(i)-	utamu-	i-	n
2	frapper	T.S.	1

21. Ninatshipitau atam^u «Je pousse le chien»

ni-	natshipit-	a-	u
1	pousser	T.S.	1-3

22. Tshimakumuk^u atam^u «Le chien te mord»

tshi-	makum-	uk ^u -	ø
2	mordre	T.S.	3-2

23. Tshimakumukunu «Le chien nous mord»

tshi-	makum-	uk ^u -	anu
21	mordre	T.S.	3-21

4.1.2 Le traitement des données

L'expérimentation a été enregistrée sur des bandes audio qui ont ensuite été transcrrites en alphabet phonétique international (API). Nous avons vérifié l'ensemble du corpus de Diane Daviault et les enfants n'ont produit des verbes T.A. que dans les 23 situations

présentées précédemment. Nous avons systématiquement vérifié, à partir des bandes audio, la transcription phonétique de toutes les situations de l'expérimentation retenues pour notre corpus. Nous avons eu recours à des informateurs montagnais pour nous assurer que la transcription du corpus ne contenait aucune erreur due à une perception de non-locuteur. Notre corpus se compose donc de tous les énoncés des enfants produits durant les situations de l'expérimentation qui demandaient des verbes T.A., ainsi que des interventions de l'expérimentatrice.

Nous avons écarté deux des 26 enfants ayant pris part à l'expérimentation. L'écoute des bandes nous démontrait que ces enfants étaient anormalement timides et mal à l'aise. Cela s'est traduit chez l'une par une élocution si faible qu'aucune transcription n'a été possible et chez l'autre, par l'absence systématique de réponses malgré toute la bonne volonté de l'expérimentatrice pour solliciter une production langagière. Notre corpus comprend donc 24 sujets: six enfants de 5 ans, onze enfants de 6 ans et sept enfants de 7 ans.

Nous avons également dû écarter des réponses chez quelques-uns de nos sujets pour certaines des situations. Quelques productions se sont avérées phonologiquement impossibles à transcrire, soit parce que l'enfant avait une main devant la bouche ou parce qu'un bruit de fond couvrait sa voix. La deuxième raison de ces exclusions est la production, par l'expérimentatrice, de la forme verbale attendue. Lorsque le sujet hésitait à répondre, l'expérimentatrice devait, par des questions adéquates, solliciter une réponse. Or dans certains cas, les interventions de l'expérimentatrice nous sont apparues beaucoup trop suggestives. Nous avons donc préféré écarter ces réponses plutôt que de fausser nos résultats. Ces annulations sont en très petit nombre, ce qui ne remet pas en question la validité de l'expérimentation. Nous avons annulé 11 réponses sur les 584 produites par les enfants, ce qui représente 1,9% du total des réponses.

Tous les verbes ont été extraits du corpus et nous avons ensuite procédé à l'analyse morphologique de chacun d'eux. Tous ont été codés selon qu'il s'agissait d'une production correcte ou erronée et la proportion des productions correctes versus tous les autres types de productions a été compilée.

Ce genre d'expérimentation réserve toujours quelques surprises: il est impossible de prévoir exactement ce que produiront les enfants. Même après avoir choisi à priori des verbes courants du lexique montagnais, les enfants nous ont surpris en produisant quelques radicaux verbaux inattendus. Les radicaux verbaux que nous attendions sont les suivants:

makumeu	«il le mord»
utamueu	«il le frappe»
tatshineu	«il le touche»
natshipiteu	«il le pousse»

Pour deux de ces verbes, les enfants ont produit, dans certaines situations, les formes verbales suivantes:

Forme attendue	Forme produite
tatshineu «il le touche»	takueu «il le touche avec un objet»
	tutueu «il le fait»
natshipiteu «il le pousse»	shuenimeu «il le cajole»
	mashikueu «il le bat»
	utshipiteu «il le tire»
	natshineu «il le pousse avec la main»
	patshishimeu «il l'échappe»
	tatshishkueu «il lui donne un coup de pied»

Tout ces verbes inattendus sont des verbes T.A., ils ont donc été conservés dans notre analyse puisque notre étude porte sur les morphèmes de conjugaison des verbes T.A. et que le radical verbal n'influe pas sur ces derniers. Ces productions ont reçu un code concomitant, soit celui de radical inattendu.

4.2 Les critères d'analyse

Nous avons, une fois les données codées, procédé à leur analyse. Notre procédure d'analyse comprend deux critères qui l'orientent et la balisent, soit la notion de contexte obligatoire de production et le critère d'acquisition.

4.2.1 La notion de contexte obligatoire de production

Nous avons relevé tous les verbes T.A. produits par nos sujets. Il était dès lors nécessaire d'établir si ces verbes avaient été produits dans des situations adéquates et s'il n'existait pas des situations où un verbe T.A. aurait dû être produit mais pour lesquelles une autre forme verbale l'avait été. Nous avons utilisé la notion de «contexte obligatoire de production», qui désigne une situation où un locuteur est contraint de produire une certaine forme, afin d'identifier les contextes obligatoires de production des verbes T.A. dans notre corpus. Puisque nos données proviennent d'une expérimentation de type «production suscitée», tous les contextes de production verbale de notre corpus étaient donc automatiquement identifiés comme des contextes obligatoires de production de verbe T.A.. Nous avons précisé notre critère d'analyse afin d'identifier les contextes obligatoires de chaque type de conjugaisons (locale et non locale directe ou inverse). Nous avons ensuite

subdivisé ces groupes selon les flexions impliquées pour déterminer le nombre de contextes obligatoires pour chaque flexion attendue.

Voici le résultat de ce classement:

Les flexions non locales directes

3-3' «il le...»	Situations 1 à 10, 12 et 13
33-3' «ils le ...»	Situations 11 et 14
21-3 «nous le...»	Situations 16 et 19
1-3 «je le...»	Situation 21
2-3 «tu le...»	Situation 18

Les flexions non locales inverses

3-1 «il me...»	Situation 17
3-2 «il te...»	Situation 22
3-21 «il nous ...»	Situation 23

Les flexions locales

2-1 «tu me...»	Situations 15 et 20
----------------	---------------------

4.2.2 Le critère d'acquisition

Nous avons tenté d'identifier un point d'acquisition pour chacune des flexions attendues. Un point d'acquisition est le moment où un morphème est considéré comme étant acquis par un enfant. Ce moment peut être identifié avec assez de précision dans une étude longitudinale, dans laquelle un enfant est observé dès la première production d'un morphème jusqu'à sa maîtrise complète. Dans notre étude, dont le corpus est davantage un

instantané de la production des morphèmes de conjugaison des verbes T.A. par des enfants, le point d'acquisition ne désigne pas un moment précis dans le temps mais un statut de morphème acquis. Autrement dit, lorsque nous statuons qu'une flexion rencontre le point d'acquisition chez un de nos sujets, cela veut dire que cette flexion est considérée comme étant acquise par ce sujet. Le point d'acquisition d'une flexion s'établit selon un critère précis. Nous avons décidé en cela de suivre la procédure proposée par Pizzuto et Caselli (1992: 517) et notre critère d'acquisition se définit donc comme suit: un morphème est considéré comme étant acquis (ayant atteint le point d'acquisition) lorsqu'il est produit correctement au moins à 90% des occurrences dans cinq contextes obligatoires.

Un problème est rapidement apparu lors de l'application de notre critère d'acquisition. Ce problème découle du fait que nous utilisons des données qui ont été recueillies dans un but différent de celui poursuivi dans cette étude. Habituellement, les critères d'analyse sont définis avant que l'expérimentation soit élaborée car ces critères vont naturellement contraindre la procédure expérimentale suivie. Ainsi, dans notre corpus, on retrouve pour une flexion verbale X, un nombre suffisant de contextes de production obligatoire de cette flexion alors que pour une flexion Y, on ne retrouve qu'un seul contexte de production qui nécessite cette flexion. Il devient dès lors impossible d'appliquer notre critère d'acquisition à toutes les flexions de notre corpus.

Plutôt que de rejeter les productions verbales qui ne rencontraient pas notre critère d'analyse, soit d'avoir au moins cinq contextes obligatoires d'occurrences, nous avons décidé de traiter quand même ces données mais de ne pas statuer sur leur point d'acquisition. Bien que ces flexions aient été produites en trop petit nombre pour pouvoir en évaluer la maîtrise par les enfants, nous les avons conservées pour voir s'il ne ressortirait

pas de leur analyse, tant au niveau global que par groupes d'âges, certaines constantes révélatrices.

4.2.3 Le traitement des erreurs

L'analyse morphologique des verbes nous a permis de relever toutes les erreurs de conjugaison commises par les enfants. Ces erreurs ont été codées et classées par type d'erreurs. Nous avons effectué des compilations de chaque type d'erreurs par groupe d'âge, globale et individuelle . Nous avons également compilé les types d'erreurs produits pour chaque flexion T.A. attendue, puis chaque type d'erreurs a ensuite été analysé pour voir s'il ne traduisait pas une stratégie d'acquisition de la part des enfants.

Nous avons présenté dans ce chapitre les différents aspects de la méthodologie de notre étude. Les informations sur les sujets ainsi que les méthodes utilisées pour la collecte des données, leur transcription, leur codage ainsi que la procédure d'analyse ont été discutés. Ces informations et les problèmes rencontrés lors du traitement des données procurent une meilleure compréhension des forces et des limites de notre étude et permettent de comprendre les interprétations des résultats, faites dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 5

DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous présentons dans ce chapitre la description et l'analyse des 573 formes verbales T.A. produites par les 24 sujets de notre étude. Le chapitre se divise en deux parties: la première porte sur la description et l'analyse des flexions réussies par nos sujets et est présentée à la section 5.1. La deuxième partie porte sur la description et l'analyse des erreurs flexionnelles produites et est présentée à la section 5.2 du présent chapitre.

5.1 Les flexions réussies

Nous avons relevé toutes les flexions T.A. correctement produites dans les contextes obligatoires de production. Nous présentons dans cette section l'analyse faite en vue de déterminer le point d'acquisition de ces flexions pour chaque sujet et la comparaison de ces points d'acquisition par groupe d'âges. Nous présentons ensuite l'analyse de la performance de nos sujets sur les flexions pour lesquelles il nous a été impossible d'établir un point d'acquisition.

5.1.1 Les flexions acquises

Notre premier point d'intérêt était d'établir quelles flexions pour chaque sujet atteignaient le point d'acquisition, c'est-à-dire pouvaient être jugées maîtrisées selon le

critère d'acquisition que nous avons présenté au chapitre précédent. Seule la flexion non locale directe 3-3' («il le ...») a rencontré notre critère d'acquisition, soit d'être produite dans un minimum de cinq contextes obligatoires. Nous avons donc relevé pour chaque enfant le nombre de contextes obligatoires de production de cette flexion et le pourcentage du nombre de contextes pour lesquels la flexion était correctement produite. Le tableau 3 montre les résultats de cette analyse.

Tableau 3. Calcul du point d'acquisition pour la flexion 3-3'

	Nb de contextes obligatoires ¹²	Contextes réussis	% de réussite
Maxime 5:6	14	12	86
Johnny-Paul 5:7	12	12	100
Nora 5:7	8	8	100
Jean-René 5:8	9	6	67
Joly-Anne 5:9	15	11	73
Raymond 5:11	12	7	58
Mirabelle 6:0	17	15	88
Carole-Anne 6:1	11	11	100
Jean-Mathieu 6:1	12	12	100
Dorinne 6:3	14	14	100
Francisca 6:5	12	12	100
Lisa-Marie 6:7	10	9	90
Vincent 6:7	12	12	100
Dave 6:7	13	11	85
Enzo 6:8	13	6	46

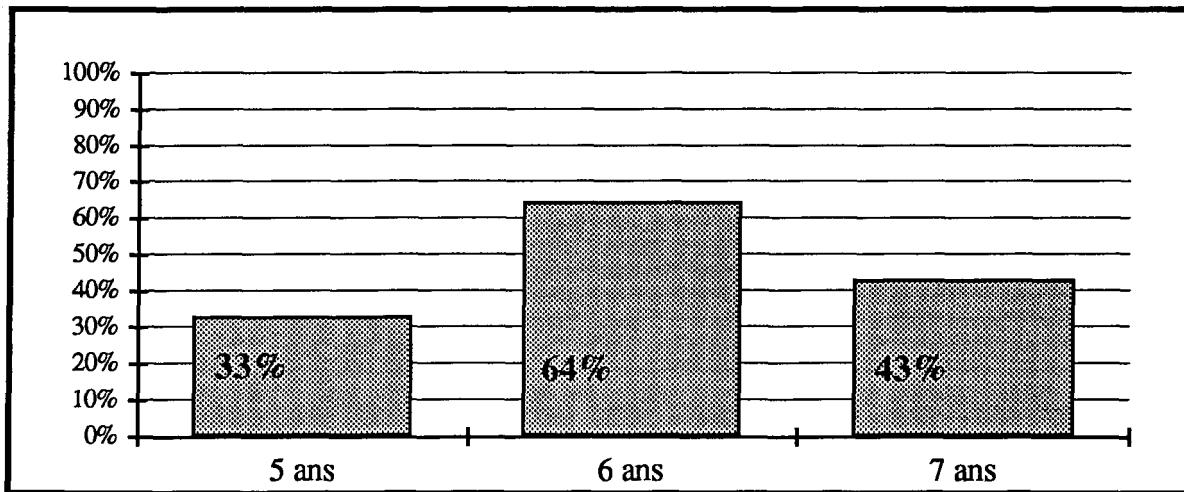
¹² Il arrive assez fréquemment qu'un enfant produise plus d'une forme verbale par situation, ce qui explique la variation entre le nombre de contextes obligatoires chez nos sujets. Le tableau récapitulatif des formes verbales produites par chaque enfant est présenté à l'annexe 2.

Tableau 3. Calcul du point d'acquisition pour la flexion 3-3' (suite)

	Nb de contextes obligatoires	Contextes réussis	% de réussite
Karen 6:10	13	11	85
Clayton 6:11	13	13	100
Alexa 7:0	11	11	100
Leslie 7:2	11	8	73
Eddy 7:4	12	12	100
Francesca 7:4	12	10	83
Donovan 7:6	14	13	93
Steeven 7:9	13	11	85
Steeve 7:9	14	9	64

Considérant qu'une flexion a atteint le point d'acquisition lorsqu'elle est produite correctement au moins à 90 % de ses occurrences dans un minimum de cinq contextes obligatoires, la flexion 3-3' a été jugée acquise dans notre étude par douze des sujets, soit Johnny-Paul 5:7, Nora 5:7, Carole-Anne 6:1, Jean-Mathieu 6:1, Dorinne 6:3, Francisca 6:5, Lisa-Marie 6:7, Vincent 6:7, Clayton 6:11, Alexa 7:0, Eddy 7:4 et Donovan 7:6. Cette flexion est donc maîtrisée par 33% des enfants de 5 ans, 64% des enfants de 6 ans et 43% des enfants de 7 ans, comme l'indique la figure 1.

Figure 1. Pourcentage de maîtrise de la flexion 3-3', par groupes d'âges



Il est intéressant de constater qu'un nombre substantiel de nos sujets n'a pas encore acquis cette flexion même à l'âge de 7 ans. Il est donc possible d'envisager que l'enfant montagnais est encore en plein processus d'acquisition de sa langue lorsqu'il commence sa scolarité. Nos résultats montrent une augmentation significative du nombre d'enfants qui maîtrisent la flexion 3-3' entre l'âge de 5 ans et 6 ans. Par contre, ils démontrent une baisse surprenante chez les enfants de 7 ans. Nous nous serions normalement attendues à ce que le pourcentage du nombre d'enfants qui maîtrisent cette flexion soit plus grand chez les 7 ans que chez les 6 ans.

Ce phénomène est inexplicable à la lumière de nos résultats. Il nous est même impossible d'avancer une hypothèse, puisque que ces résultats n'impliquent qu'une seule flexion. Il faudrait que ce phénomène se répète dans une majorité de flexions pour qu'il soit justifié d'avancer une interprétation des résultats.

La flexion 3-3' est la seule de notre corpus pour laquelle on retrouvait plus de cinq contextes obligatoires produits. Pour les autres flexions, d'un à quatre contextes ont été

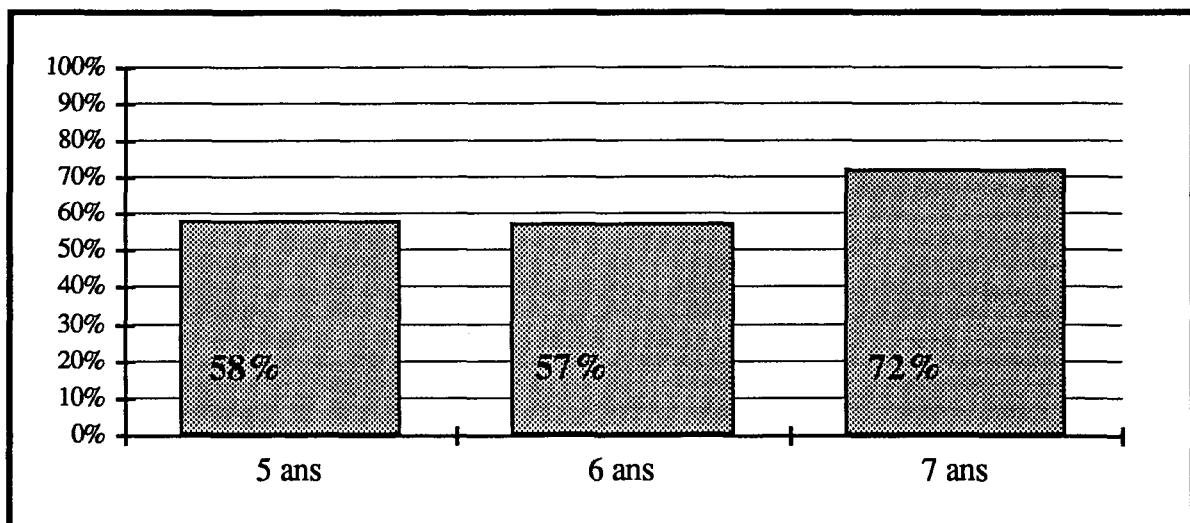
produits selon la flexion et le sujet. Nous avons concentré nos analyses de ces flexions au niveau global et par groupe d'âges puisque l'analyse au niveau individuel des flexions produites correctement avait pour but d'établir un point d'acquisition.

5.1.2 Les flexions pour lesquelles un point d'acquisition n'a pu être statué

Les enfants, tous âges et toutes flexions confondus, ont produit correctement 354 des 573 formes verbales T.A. de notre corpus, ce qui représente 62% de flexions correctement produites.

Lorsque l'on compare ces résultats par groupes d'âges mais toujours toutes flexions confondues, à la figure 2, on remarque que les pourcentages de contextes réussis sont assez semblables pour les 5 ans et les 6 ans et que le pourcentage augmente passablement chez les sujets de 7 ans.

Figure 2. Pourcentage des flexions correctement produites par groupes d'âges



Ces résultats démontrent une augmentation du contrôle des flexions verbales T.A. chez les enfants plus âgés. Ils nous confirment néanmoins ce que l'analyse de la flexion 3-3' laissait entrevoir, à savoir que le système flexionnel T.A. n'est pas acquis lorsque l'enfant entre en première année.

Nous avons ensuite regardé ces mêmes formes correctement produites dans les contextes obligatoires en les classant par flexions attendues, pour voir si le pourcentage des flexions correctement produites continuait à être semblable chez les 5 ans et les 6 ans pour chaque flexion attendue et s'il y avait une hausse chez les 7 ans pour chacune. Le tableau 4 rend compte des résultats de cette analyse.

Tableau 4. Comparaison par âge du pourcentage de réussite pour chaque flexion

		5 ans	6 ans	7 ans
F	3-3'	79%	90%	85%
	33-3'	70%	36%	57%
	21-3	14%	8%	44%
	1-3	43%	36%	86%
	2-3	17%	13%	67%
	3-1	40%	10%	38%
	3-2	17%	0%	57%
	3-21	33%	8%	57%
	2-1	38%	17%	53%

L'analyse du pourcentage des formes correctement produites dans les contextes appropriés pour chaque flexion par groupe d'âges est surprenante. Nos résultats démontrent que les sujets de 6 ans ont systématiquement moins bien performé que ceux de 5 ans sauf pour la flexion 3-3'. La performance de nos sujets pour cette flexion ayant été discutée à la section 5.1.1 du présent chapitre, nous nous concentrerons dans cette discussion sur les

autres flexions de notre étude. Le fait que le nombre de flexions réussies chez les sujets de 6 ans baisse notablement et de façon systématique pour toutes les flexions indique fort probablement qu'un processus acquisitionnel est à l'oeuvre. Deux hypothèses nous sont apparues possibles pour expliquer ce phénomène.

Tout d'abord, les nombreux travaux en acquisition du langage réalisés dans des langues à morphologie plus simple que le montagnais ont démontré que les enfants faisaient montre d'apparentes régressions au cours de l'acquisition de leur langue première (entre autres Plunkett et Marchman, 1991). Ces périodes durant lesquelles la performance de l'enfant diminue traduiraient une période intense de réanalyse ou de recatégorisation d'un processus grammatical et seraient suivies d'une augmentation notable de sa performance. Il est possible que nos résultats reflètent l'existence d'une telle période de réanalyse pour le système flexionnel T.A. à l'âge de six ans. L'augmentation importante chez les 7 ans du nombre de contextes où les flexions ont été adéquatement produites renforce cette hypothèse. Par contre, elle n'est pas la seule hypothèse possible.

Une seconde explication peut être envisagée si l'on tient compte de l'âge des sujets qui montrent une apparente régression dans leur performance des flexions verbales T.A.. Il faut comprendre que les enfants montagnais, bien qu'élevés dans leur langue, sont scolarisés en français. La langue utilisée à la maternelle de Uashat, comme dans les autres communautés montagnaises, est le montagnais mais lorsqu'ils entrent en première année à l'âge de 6 ans, les enfants doivent s'ajuster à un milieu où la langue parlée est presque exclusivement le français. Il se pourrait donc que nos données reflètent une certaine période de perturbation au niveau linguistique, due au début de la scolarisation en langue seconde et qu'à 7 ans, les enfants se sont ajustés au contexte bilingue.

Les hypothèses que nous avançons ne sont que des tentatives d'interprétation de ces résultats. D'autres études devront être faites sur l'acquisition des flexions verbales T.A. pour confirmer la tendance observée et en expliquer l'origine.

Deux des huit flexions pour lesquelles nous n'avons pas statué de point d'acquisition ont été moins bien produites par les 7 ans que par les 5 ans. Il s'agit des flexions 33-3 «ils le...» et 3-1 «il me...». Ces résultats témoignent des limites d'une étude de type «production suscitée». Ces résultats seuls ne permettent aucune possibilité d'interprétation. Il faudrait disposer de données sur le langage de l'entourage des enfants étudiés pour vérifier si ces deux flexions sont présentes à une plus haute fréquence dans l'entourage des enfants de 5 ans. Une étude faite avec un échantillonnage de langage spontané d'enfants et de leur entourage aurait permis ce type d'investigation. Une étude du type de la nôtre ne permet pas non plus de vérifier si ces deux flexions correctement produites par les sujets de 5 ans l'étaient de façon productive ou s'il s'agit plutôt de formes lexicalisées et non encore analysées par les enfants.

Les résultats ont jusqu'à présent été discutés sous l'angle des formes correctement produites dans les contexte obligatoires de production de verbes T.A.. 38% des formes produites dans les contextes obligatoires de notre corpus ont donné lieu à la production d'erreurs flexionnelles et la section suivante porte sur ces erreurs.

5.2 Les erreurs

Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce sont les erreurs qui nous renseignent sur les conjugaisons non maîtrisées et sur les stratégies d'acquisition de la morphologie flexionnelle utilisées par les enfants. C'est pourquoi nous présentons en détail la description et l'analyse des erreurs flexionnelles dans cette section.

5.2.1 Erreurs produites par types de conjugaisons attendues

Nous avons tout d'abord voulu savoir si la production d'un type de conjugaisons était plus problématique qu'un autre pour nos sujets. Nous avons donc regroupé les contextes de production par types de conjugaisons et nous avons relevé toutes les erreurs flexionnelles produites pour chacun. Le tableau 5 donne le pourcentage d'erreurs produites dans chaque type de conjugaisons attendues et ce par groupes d'âges.

Tableau 5. Pourcentage d'erreurs pour chaque type de conjugaisons

Type de conjugaisons	5 ans	6 ans	7 ans
Non locale directe	36%	31%	33%
Non locale inverse	65%	88%	46%
Locale	62%	75%	47%

Les résultats du tableau 5 montrent que les conjugaisons non locales inverses et locales semblent beaucoup plus problématiques à produire que les conjugaisons non locales directes, surtout pour les sujets âgés de 5 et 6 ans. On remarque que la maîtrise de ces types de conjugaisons augmente de façon substantielle chez les enfants de 7 ans mais qu'ils restent moins réussis que les conjugaisons non locales directes, comme chez les enfants plus jeunes.

5.2.2 Les types d'erreurs

Nous avons regroupé les erreurs flexionnelles produites en quatre types différents. Nous considérons comme une erreur flexionnelle tout morphème de conjugaison (préfixe ou suffixe) qui diffère de celui attendu pour chaque situation. Quelques erreurs dérivationnelles ont été produites. Il s'agit pour la totalité d'erreurs dans la prononciation de la racine du verbe qui n'affectaient pas les morphèmes flexionnels. Nous ne discuterons pas ces erreurs puisqu'elles ne sont pas pertinentes au propos de cette étude. Les types d'erreurs flexionnelles relevés sont les suivants:

a) Mauvaise personne de conjugaison (ci-après Empc)

Ces erreurs se caractérisent par la production d'une flexion T.A. possible mais pas celle attendue dans le contexte obligatoire de production. L'exemple 12 illustre ce type d'erreur.

Exemple 12:	Verbe attendu:	makumeu «il le mord» flexion 3-3'
	Verbe produit:	nimakumuk ^u «il me mord» flexion 3-1

b) Flexion inconnue (ci-après Efi)

Nous avons regroupé sous cette appellation toutes les productions verbales pour lesquelles il nous a été impossible d'identifier la flexion utilisée. Dans ces cas, la flexion produite n'existe pas dans le système flexionnel verbal du montagnais.

c) Non-concordance des morphèmes flexionnels (ci-après Encm)

Il s'agit de la production d'un verbe dont le préfixe et le suffixe flexionnel ne correspondent pas à la même personne de conjugaison. Cela donne lieu à une forme impossible en montagnais comme dans l'exemple 13 où le préfixe de première personne *ni-* a été produit avec le suffixe flexionnel *-eu* qui marque, entre autres, l'accord entre un agent et un patient à la troisième personne du singulier (3-3') «il le...».

Exemple 13: nimakumeu

d) Le verbe produit est un animé intransitif (ci-après Eai)

Nous avons vu qu'il existe deux grandes classes de verbes en montagnais: les transitifs et les intransitifs. Les verbes intransitifs se caractérisent par l'absence d'un objet verbal¹³. Quelques formes verbales animées intransitives¹⁴ (ci-après A.I.) ont été produites par les enfants et puisque tous les contextes de production verbale de notre corpus étaient des contextes de production obligatoire de formes T.A., nous avons considéré les productions de formes A.I. comme des erreurs, qu'elles soient bien fléchies ou non.

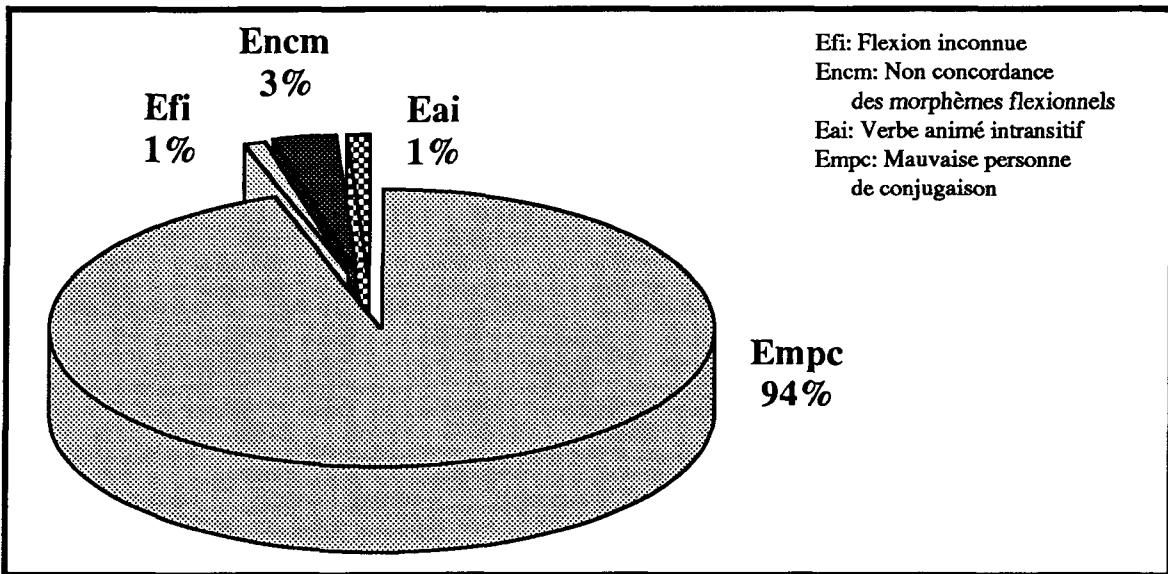
5.2.3 L'analyse des erreurs

Nous avons compilé le nombre d'erreurs produites pour chacun des types d'erreurs que nous venons de présenter. Ceci nous a permis de constater que la majorité des erreurs étaient de type Empc, comme le démontre la figure 3, à la page suivante.

¹³ Se référer au chapitre 2, page 19.

¹⁴ Les verbes A.I. sont dits animés parce que l'agent qui est marqué sur le verbe est animé.

Figure 3. Pourcentage des types d'erreurs produits



Il semble donc que nos sujets, lorsqu'ils ne maîtrisent pas un système flexionnel, ont plus tendance à utiliser les flexions de ce système, même s'ils produisent des erreurs, que d'inventer des flexions ou d'utiliser celles d'une autre classe de verbes. La figure 3 donne un résultat global des types d'erreurs produits. Nous avons également compilé le pourcentage de chaque type d'erreurs produit par groupes d'âges. Le tableau 6 montre que 88% des erreurs produites par les sujets de 5 ans sont de type Empc et que la proportion augmente chez les 6 et 7 ans pour atteindre 96% des erreurs produites. Les enfants de 5 ans ont produit plus de types différents d'erreurs et à plus d'occasions que les enfants plus vieux. Il serait intéressant d'obtenir le même genre de données chez des enfants plus jeunes pour vérifier s'il ne s'agirait pas d'un patron acquisitionnel. À la lumière de nos résultats, il est possible d'envisager qu'en début d'acquisition du système flexionnel T.A., les enfants produisent plus de flexions inconnues, de mauvaises concordances des morphèmes de conjugaison ou de flexions d'autres classes verbales comme erreurs. Plus les enfants avancent dans leur acquisition des flexions T.A., plus ils semblent guidés par la contrainte

du contexte obligatoire de production, ce qui se traduit par la tendance à produire une autre flexion de la même classe verbale devant l'impossibilité de produire la flexion requise, parce qu'encore non maîtrisée.

Tableau 6. Pourcentage des types d'erreurs produits, par groupes d'âges

Type d'erreurs	5 ans	6 ans	7 ans
Empc	88%	96%	96%
Efi	3%		2%
Encm	7%	1%	2%
Eai		3%	

5.2.3.1 Analyse des erreurs de type Empc

Les erreurs de type Empc représentent 95% des erreurs de notre corpus, soit 205 des 217 erreurs produites. Il nous est rapidement apparu que l'analyse individuelle de chacune de ces erreurs ne nous permettait pas d'avoir une vision claire de la production de ce type d'erreurs. Nous avons donc procédé à une analyse par groupes d'âges, par flexions attendues et par flexions produites. Nous ne présenterons donc pas chacune des erreurs Empc produites par chaque sujet mais ces données sont disponibles à l'annexe 3.

Dans la majorité des erreurs, les enfants ont produit une flexion T.A. qui n'était pas celle contrainte par le contexte obligatoire. Nous avons relevé toutes les flexions erronées produites et nous avons compilé pour chacune le nombre de contextes dans lesquels elles avaient été utilisées au lieu de la flexion attendue. Le but de cette compilation était de vérifier si une ou plusieurs flexions avaient été utilisées de façon privilégiée par les sujets, ce qui pourrait être l'indice d'une certaine stratégie d'acquisition. Cette compilation est illustrée au tableau 7.

Tableau 7. Compilation du nombre d'occurrences des flexions erronées, par groupe d'âges

Flexions produites	Ensemble des erreurs Empc		5ans		6 ans		7 ans	
	Nb de contextes	%	Nb de contextes	%	Nb de contextes	%	Nb de contextes	%
3-3'	120	58,5%	26	52%	71	65%	23	50%
33-3'	27	13%	13	26%	10	9%	4	9%
21-3	2	1%	1	2%	1	0,9%		
1-3	11	5%	2	4%	4	4%	5	11%
2-3	28	14%	7	14%	13	12%	8	17%
3-1	6	3%			5	4,5%	1	2%
3-2	4	2%			2	1,9%	2	5%
2-1	2	1%			1	0,9%	1	2%
1-2	2	1%	1	2%			1	2%
3-11	1	0,5%			1	0,9%		
22-3	2	1%			1	0,9%	1	2%

Le tableau 7 montre que sur les 205 contextes de production de notre corpus où une flexion T.A. autre que celle attendue a été produite, c'est la flexion 3-3' qui a été produite dans 120 de ces contextes, soit dans 58,5% des cas. Cette flexion, comme nous l'avons démontré à la section 5.1.1, est de loin la mieux maîtrisée par nos sujets. Il semble donc que les enfants de notre étude, lorsqu'ils doivent produire une flexion qu'ils ne maîtrisent pas encore, ont tendance à la remplacer par une flexion maîtrisée de la même classe de verbes.

Les enfants de 5 ans ont également utilisé dans une grande proportion la flexion 33-3' «ils le...» en remplacement de celles attendues, soit dans 26% des cas. L'analyse des flexions correctement produites (figure 2) a démontré que ces enfants ont particulièrement bien performé dans la production de cette flexion comparativement aux enfants plus âgés.

On remarque dans le tableau 7 la même constante dans l'utilisation de la flexion 33-3' comme flexion de remplacement. Il semble donc que la maîtrise d'une flexion soit directement liée à son utilisation comme flexion par défaut lorsque celle requise est trop problématique pour l'enfant. Les autres flexions produites à la place des flexions attendues l'ont été dans trop peu de contextes par chaque groupe d'âges pour refléter une quelconque stratégie d'utilisation par les enfants.

En résumé, nos résultats montrent que nos sujets, devant un contexte verbal pour lequel ils ne peuvent produire la flexion attendue, ont tendance à remplacer cette flexion par celles qu'ils maîtrisent le mieux dans le système flexionnel de la même classe verbale.

5.2.3.2 Analyse des erreurs de type Efi

Les erreurs de type Efi ainsi que celles de type Encm et Eai que nous analysons ensuite sont en très petit nombre. Nous les présentons donc une à une. Seulement trois erreurs de type Efi ont été produites dans notre corpus. Johnny-Paul 5:7 a produit deux de ces erreurs, aux situations suivantes:

Situation	forme attendue	forme produite			
16	tshutamuau	tshitatshinu			
	tshi- préf. 2 ou 21 ou 22	utamu- a- nanu	tshi- préf.	tatshin- toucher	inu ???
	frapper	T.S.	21-3 indép.	ind. prés.	
	«nous le frappons»				
22	tshimakumuk ^u	tshimakumukum			
	tshi- préf. 2 ou 21 ou 22	makum- uk ^u Ø	tshi- préf.	makum- uku-	um ou m ???
	mordre	T.S.	2-3 indép.	ind. prés.	
	«il te mord»				

La flexion *-inu* produite à la situation 16 ainsi que la flexion *-um* ou *-m* produite à la situation 22 ne font partie d'aucun système flexionnel verbal du montagnais.

Steeven 7:9 a produit la forme suivante à la situation 22:

Situation	forme attendue	forme produite
22	tshimakumuk ^u	makum
tshi- préf. 2 ou 21 ou 22	makum- uk ^u ø mordre T.S. 2-3 indép. ind. prés. «il te mord»	makum- ø mordre ???

Il s'agit de la racine verbale T.A. «mordre» sans aucune marque flexionnelle. Cette racine n'est pas un morphème libre et ne peut être utilisée seule. Nous avons classé cette production comme une erreur Efi.

Les trois erreurs de ce type ne nous renseignent aucunement sur les processus acquisitionnels utilisés par les enfants pour acquérir les flexions T.A.. Elles sont en trop petit nombre et diffèrent trop entre elles pour être significatives. Il pourrait ne s'agir que d'erreurs de performance de la part des sujets qui les ont émises.

5.2.3.3 Analyse des erreurs de type Encm

Des erreurs de ce type ont été produites par des enfants des trois groupes d'âges. Au total sept formes verbales contenant une non-concordance des morphèmes de conjugaison ont été relevées. Ce sont les enfants de 5 ans qui ont produit le plus de ces erreurs, soit dans quatre contextes.

Maxime 5:6 a produit la forme suivante:

natshinishin			
ø	natshin-	ishi-	n
3	«tirer»	T.S.	2-1

à la situation 12, qui demandait la forme *natshipiteu* «il le pousse» (3-3'). Maxime a utilisé le radical *natshin-* sans préfixe, ce qui indique qu'une troisième personne est sujet ou objet. Mais il termine son verbe par la flexion locale 2-1 «tu me...», ce qui est agrammatical puisque cette flexion demande le préfixe de deuxième personne *tshi-*.

Joly-Anne 5:9 a produit les trois autres erreurs de ce type. Aux situations 1 et 21, elle a produit le même type de non-concordance de morphèmes, soit les formes suivantes:

Situation 1 shuenimau

ø	shuenim-	a-	u
3	cajoler	T.S.	1-3 ou 2-3

Situation 21 utshipitau

ø	uthipit-	a-	u
3	tirer	T.S.	1-3 ou 2-3

Les formes attendues étaient *natshipiteu* «il le pousse» (3-3') à la situation 1 et *ninatshipitau* «je le pousse» à la situation 21. Dans les deux contextes, Joly-Anne a produit une forme verbale sans préfixe, ce qui indique qu'une troisième personne est sujet ou objet et a utilisé la flexion *-au*. Cette flexion indique qu'une première ou une deuxième personne agit sur une troisième (tu le... ou je le...) et requiert la présence du préfixe de la première personne *ni-* ou de la deuxième personne *tshi-*. C'est l'absence de préfixe de personne qui produit la non-concordance des morphèmes de conjugaison dans ces productions.

À la situation 3 qui demandait une flexion 3-3' *natshipiteu* «il le pousse», elle a produit la forme suivante:

nutshipiteu			
ni-	utsipit-	e-	u
1	tirer	T.S.	3-3'

pour laquelle il y a non-concordance des morphèmes car le préfixe de première personne *ni-* ne peut être employé avec la flexion 3-3' *-eu*.

Karen 6:10 a produit le même type de non-concordance dans la forme suivante:

ninatshipiteu			
ni-	natshipit-	e-	u
1	pousser	T.S.	3-3'

à la situation 19, où la forme attendue était *tshinatshipitanu* «nous le poussons» (21-3). Comme Joly-Anne, Karen a utilisé le pronom *ni-* avec la flexion *-eu* ce qui est agrammatical.

Steeven 7:9 a également produit le même type de non-concordance des morphèmes de conjugaison mais en employant le préfixe de deuxième personne *tshi-* dans la forme suivante:

tshutamueu			
tshi-	utamu-	e-	u
2	frapper	T.S.	3-3'

à la situation 2, dont la forme attendue était *utamueu* «il le frappe» (3-3').

Ce type de production erronée démontre que les enfants sont conscients qu'ils doivent marquer le sujet et l'objet sur le verbe T.A. mais que la concordance de ces marques n'est pas encore acquise.

5.2.3.4 Analyse des erreurs de type Eai

Un seul de nos sujets a utilisé un verbe A.I. au lieu du verbe T.A. attendu dans trois contextes obligatoires différents. Lisa-Marie 6:7 a produit la forme A.I. *makutitsheu* «il mord» au lieu des formes attendues suivantes:

situation 17	<i>nimakumuk^u</i>	3-1	«il me mord»
situation 22	<i>tshimakumuk^u</i>	3-2	«il te mord»
situation 23	<i>tsimakumukunu</i>	3-21	«il nous mord»

Les trois contextes où le verbe A.I. a été produit demandaient une conjugaison non locale inverse. Lisa-Marie a utilisé le bon verbe T.A. bien fléchi *makumeu* «il le mord» à la situation 7, qui demandait une conjugaison non locale directe. Il ne peut donc pas s'agir d'une ignorance du verbe T.A. qui désigne l'action de mordre. Les situations où Lisa-Marie a utilisé le verbe A.I. étaient les trois seules pour lesquelles une conjugaison non locale inverse était attendue. Il nous semble donc possible de supposer que Lisa-Marie n'était pas encore capable de produire des flexions non locales inverses et qu'elle a utilisé le verbe A.I. comme stratégie pour éviter de produire les conjugaisons non locales inverses. Nous avons relevé une autre stratégie d'évitement que certains de nos sujets ont utilisée, pour éviter de produire des flexions au pluriel.

5.2.3.5 L'évitement du pluriel

La stratégie pour éviter de produire une forme verbale au pluriel est la même chez tous les sujets. Au lieu de produire le verbe fléchi au pluriel, les enfants ont produit deux verbes au singulier et le relateur *mak* «et». Cela s'illustre comme suit:

à la situation 14, alors que la forme attendue était *natshipiteut* «ils le poussent» (33-3'), Karen 6:11 et Donovan 7:6 ont produit la forme

natshipiteu mak natshipiteu
 ø natshipit- e- u
 pousser T.S. 3-3'
 «il le pousse et il le pousse»

À la situation 16, alors que la forme attendue était *tshutamuau* «nous le frappons» (21-3), Karen 6:10 a produit la forme

nutamuau mak tshutamuau
 ni- utamu- a- u tshi- utamu- a- u
 1 frapper T.S. 1-3 2 frapper T.S. 2-3
 «je le frappe et tu le frappes»

À la situation 19, alors que la forme attendue était *tshinatshipitanu* «nous le poussons» (21-3), Donovan 7:6 a produit la forme

ninathipitau mak tshinatshipitau
 ni- natshipit- a- u tshi- natshipit- a- u
 1 pousser T.S. 1-3 2 pousser T.S. 2-3
 «je le pousse et tu le pousses»

À la situation 23, alors que la forme attendue était *tshimakumukunu* «il nous mord» (3-21), Jean-René 5:8, Carole-Anne 6:1 et Donovan 7:6 ont produit la forme

nimakumuk^u mak tshimakumuk^u
 ni- makum- uku- ø tshi- makum- uku- ø
 1 mordre T.S. 3-1 2 mordre T.S. 3-2
 «il me mord et il te mord»

Clayton 6:11 a utilisé la troisième personne indéfinie (on) dans la même situation:

	nimakumukun mak tshimakumukun							
ni-	makum-	uku-	n	tshi-	makum-	uku-	n	
1	mordre	T.S.	3indéf.-1	2	mordre	T.S.	3indéf.-2	
«on me mord et on te mord»								

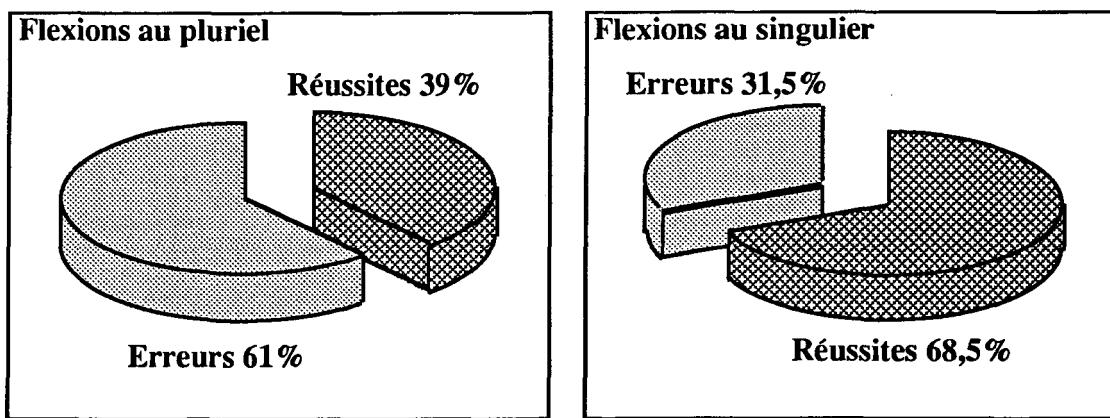
Cinq de nos sujets, soit un de 5 ans, trois de 6 ans et un de 7 ans, ont eu recours à cette stratégie dans huit contextes obligatoires du corpus pour éviter de produire une forme au pluriel. La même stratégie a été relevée dans l'étude de Mithun (1989) chez deux de ses sujets mohawks et elle en concluait que ses sujets acquièrent les préfixes pronominaux au singulier avant ceux au pluriel.

La découverte de cette stratégie et le fait qu'elle ait été utilisée par des enfants de chaque groupe d'âges, nous a amenée à nous questionner sur la difficulté d'acquisition des flexions au pluriel versus celles au singulier.

5.2.3.6 Le pluriel versus le singulier

Nous avons compilé la proportion des erreurs faites dans les contextes qui requéraient des flexions au pluriel et nous l'avons comparée avec la proportion de celles produites dans les contextes qui demandaient des flexions au singulier. La figure 4 présente les résultats obtenus.

Figure 4. Pourcentage des réussites et des erreurs produites pour les flexions au pluriel et au singulier



Le pourcentage d'erreur est beaucoup plus élevé pour les flexions au pluriel. En effet, les enfants ont produit 31,5% d'erreurs sur les 444 contextes de notre corpus qui demandaient des flexions au singulier alors qu'ils ont commis 61% d'erreurs dans les 129 contextes qui demandaient des flexions au pluriel. Les flexions au pluriel ont donc été sujettes à presque deux fois plus d'erreurs que celles au singulier. Il semble que l'acquisition des flexions au pluriel soit plus difficile et donc plus longue que l'acquisition des flexions au singulier.

Nos résultats concordent avec ceux des études de Feurer (1980a, 1980b) et de Mithun (1989) faites sur le mohawk ainsi que celle de Pizzuto et Caselli (1992) faite sur l'italien, qui relevaient que les enfants étudiés maîtrisaient les morphèmes au singulier plus tôt que ceux au pluriel. Nous avons compilé la proportion des erreurs faites pour les flexions au pluriel et celles au singulier par groupes d'âges. Nos résultats confirment ce que notre analyse globale illustrait.

Tableau 8. Pourcentage des erreurs, par groupes d'âges

	5 ans	6 ans	7 ans
Flexions au singulier	36%	33%	24%
Flexions au pluriel	60%	75%	41%

La proportion des erreurs produites est beaucoup plus grande pour les flexions au pluriel même chez les sujets de 7 ans. La précocité à acquérir les morphèmes au singulier semble donc se dégager comme une tendance commune dans les langues à morphologie complexe.

On remarque que la proportion des erreurs produites pour les flexions au singulier baisse graduellement plus l'âge des enfants augmente. Par contre, pour les flexions au pluriel, la proportion des erreurs augmente notablement chez les sujets de 6 ans comparativement à ceux âgés de 5 ans. Nous avions déjà remarqué une baisse de la performance chez les enfants de 6 ans comparativement à ceux de 5 ans à la section 5.1.2 du présent chapitre et deux hypothèses avaient été présentées pour expliquer ce phénomène.

À la lumière des résultats du tableau 8, il semble que l'hypothèse d'une période de réanalyse d'un processus grammatical en cours pour les 6 ans soit la plus probable. L'hypothèse d'une perturbation dans l'acquisition de la langue première, due au début de la scolarisation en langue seconde, ne tient plus face aux résultats de l'analyse des flexions au pluriel. En effet, les enfants de 6 ans performent mieux que les enfants de 5 ans sur les flexions au singulier. S'ils subissaient une perturbation due à un nouvel environnement bilingue, on devrait s'attendre à ce que celle-ci produise une baisse de performance sur l'ensemble des flexions verbales, ce qui n'est pas le cas.

Nos résultats nous amènent davantage à penser que les enfants de 6 ans sont plutôt en période intense de réanalyse des flexions au pluriel, ce qui se traduit par une baisse

significative de leur performance pour ces flexions. L'hypothèse de la période de réanalyse des flexions au pluriel à 6 ans est renforcée par l'augmentation significative de la performance des enfants de 7 ans pour ces flexions.

Nous avons présenté et discuté dans ce chapitre l'analyse des flexions correctement produites dans les contextes de production obligatoire, ainsi que l'analyse des erreurs flexionnelles produites par nos sujets. Nous n'avons pu statuer un point d'acquisition que pour une seule des flexions de notre corpus, soit la flexion 3-3' «il le...». Nous avons constaté qu'elle n'est maîtrisée que par la moitié des enfants étudiés. Considérant l'ensemble des résultats présentés dans ce chapitre, il apparaît clairement que le système flexionnel T.A. n'est pas encore maîtrisé à l'âge de 7 ans. Il semble que les flexions au singulier soient acquises avant celles au pluriel, ce qui a déjà été constaté dans d'autres études portant sur l'acquisition de la morphologie dans des langues à morphologie complexe. Nous avons observé une apparente régression dans la production des flexions T.A. au pluriel chez les enfants de 6 ans, qui rend peut-être compte d'une période d'intense réanalyse de ces flexions. Enfin, nos résultats ont démontré que les enfants ont tendance à remplacer une flexion qu'ils ne peuvent produire par celles qu'ils maîtrisent le mieux dans la même classe verbale.

CONCLUSION

Le but principal de notre mémoire était de contribuer à augmenter la compréhension de l'acquisition de la morphologie dans les langues polysynthétiques.

Nous avons travaillé sur un corpus de type «production suscitée» recueilli dans la communauté montagnaise de Uashat, auprès d'enfants âgés entre 5 et 7 ans. L'objectif premier de notre étude était de rendre compte des connaissances qu'ont les enfants montagnais de 5 à 7 ans de la conjugaison à l'indicatif présent de l'indépendant des verbes T.A.. Nous voulions déterminer si les flexions de cette conjugaison étaient maîtrisées par nos sujets. Dans ce but, nous avons défini un critère d'acquisition afin d'établir un point d'acquisition pour chacune des flexions attendues. Nous n'avons pu établir un point d'acquisition que pour une seule des flexions de notre corpus, soit la flexion 3-3' «il le...». Nos résultats ont démontré que cette flexion pouvait être jugée comme étant acquise pour la moitié des enfants de notre étude. Nous avons donc pu constater que pour un bon nombre des enfants étudiés, cette flexion n'était pas encore maîtrisée. De même, bien que le nombre de contextes obligatoires de production des autres flexions de notre corpus n'aient pas été suffisants pour statuer un point d'acquisition, la performance générale des enfants pour ces flexions laisse supposer qu'elles ne sont pas encore acquises.

Nos résultats ont également fait ressortir que la conjugaison de type non locale directe est de loin le type de conjugaison le mieux réussi par nos sujets. Il semble donc que les

conjugaisons non locales directes soient acquises avant les conjugaisons locales et non locales inverses. Nous avons relevé d'autres informations sur l'ordre d'acquisition des flexions T.A.. La comparaison de la proportion des erreurs produites sur les flexions au singulier versus celles aux pluriel a démontré que les flexions au pluriel ont été sujettes à presque deux fois plus d'erreurs que celles au singulier. Il semble donc que les flexions au singulier soient maîtrisées avant les flexions au pluriel.

Puisque l'ensemble de nos résultats tend à démontrer que le système flexionnel des verbes T.A. n'est pas totalement acquis par les sujets de notre étude, il est plausible d'envisager que les enfants montagnais sont encore en plein processus acquisitionnel de leur langue lorsqu'ils commencent leur scolarité.

Nous avions également comme objectif de voir s'il était possible de discerner une évolution dans la maîtrise des flexions T.A. chez nos sujets. Les résultats de l'analyse des flexions correctement produites dans les contextes obligatoires par groupes d'âges montrent une augmentation significative de la performance chez les enfants de 7 ans. Les résultats de l'analyse des types d'erreurs produits par groupes d'âges rendent compte également de cette évolution dans la maîtrise des flexions T.A. chez les sujets plus âgés.

Nous avions enfin posé l'hypothèse que l'analyse des erreurs flexionnelles produites devait nous permettre de reconnaître certaines stratégies d'acquisition utilisées par nos sujets. Trois stratégies d'acquisition utilisées par les enfants étudiés ont été identifiées.

La première stratégie d'acquisition a été employée par tous les sujets de notre étude. Il s'agit de la tendance forte qu'ont les enfants à remplacer les flexions qu'ils ne peuvent produire par celles qu'ils maîtrisent le mieux dans la même classe verbale.

La deuxième stratégie observée en est une d'évitement du pluriel, que cinq de nos sujets ont utilisée dans au moins un contexte obligatoire, pour éviter de produire une flexion au pluriel. Mithun (1989) a remarqué le même type de stratégies chez deux de ses sujets. Ses exemples ne nous étaient pas apparus au départ comme probants parce qu'ils ne relevaient qu'une production de ce type pour chacun des deux enfants. Par contre, lorsqu'ils s'ajoutent aux huit productions du même type de notre étude, il nous apparaît justifié de les considérer comme une stratégie d'acquisition.

La dernière stratégie que l'analyse des erreurs flexionnelles nous a permis d'identifier est la production d'une forme verbale intransitive au lieu de la forme transitive attendue. Nous considérons ce type de production comme une stratégie d'acquisition même s'il n'a été produit que par un seul sujet. Nos données nous démontrent que cet enfant connaissait la forme transitive, qu'elle avait déjà employée bien fléchie dans un contexte obligatoire précédent. Par contre, il pourrait s'agir d'une stratégie personnelle à ce sujet, puisqu'elle a été la seule à y avoir recours à trois reprises.

Les stratégies d'acquisition identifiées dans notre étude ne permettent pas, à elles seules, de statuer sur les mécanismes cognitifs qui sous-tendent l'analyse du système flexionnel par l'enfant, ni sur la génération des règles qui en résulte. Par contre, elles contribuent à l'augmentation des connaissances sur les stratégies d'acquisition utilisées par les enfants, qui permettront éventuellement de mettre en lumière ces mécanismes cognitifs.

Les résultats de notre étude nous ont cependant permis de relever ce qui semble se dessiner comme une constante d'acquisition, à tout le moins dans les langues à morphologie complexe. Nos sujets ont démontré une plus grande maîtrise des flexions au singulier, ce qui nous amène à conclure que ces flexions sont acquises avant celles au pluriel. Cette

observation concorde avec les travaux de Pizzuto et Caselli (1992), de Feurer (1980a, 1980b) et de Mithun (1989) réalisés sur l'acquisition de langues à morphologie complexe.

Feurer (1980a, 1980b) et Mithun (1989), dans leurs travaux sur l'acquisition du mohawk ont toutes deux démontré que les enfants mohawks maîtrisent les préfixes verbaux avant les suffixes. Nous n'avons pu vérifier si la même tendance se dégageait chez nos sujets parce que nos données ne se prêtaient pas à ce type d'analyse.

Notre étude ne nous permet pas non plus de statuer sur la notion de complexité morphologique proposée par Hyams (1986b), à l'effet que la complexité d'un système morphologique pourrait dépendre moins de la quantité de morphèmes impliqués que de la régularité d'application de ces derniers dans le système. Nos résultats semblent même aller à l'encontre de la notion de Hyams. En effet, malgré que le système flexionnel transitif animé soit très régulier et s'applique de façon systématique, il semble être acquis très tard puisque aucun de nos sujets n'a démontré une parfaite maîtrise de l'ensemble des flexions étudiées. Par contre, nous ne pouvons, à la seule lumière de nos résultats, infirmer l'hypothèse de Hyams (1986b). Nous ne possédons aucune connaissance sur l'acquisition des flexions des autres classes verbales en montagnais. Il se pourrait que les flexions T.A. soient les dernières et donc les plus difficiles à acquérir pour les enfants montagnais. D'autres études devront être effectuées sur l'acquisition de la morphologie en montagnais pour juger de la pertinence de la notion de complexité morphologique de Hyams. Pour pouvoir statuer sur cette hypothèse, il serait essentiel que des études soient faites sur l'acquisition des flexions des autres classes verbales ainsi que sur la fréquence de production des différentes classes verbales dans l'entourage des enfants montagnais.

Les résultats de notre étude nous amènent également à proposer d'autres orientations pour de futurs travaux sur l'acquisition de la morphologie. Premièrement, il semble que l'acquisition des morphèmes au singulier avant celle des morphèmes au pluriel soit une tendance générale dans les langues à morphologie complexe. Une étude comparée de plusieurs langues sur le sujet permettrait de confirmer s'il s'agit réellement d'une constante d'acquisition pour ce type de langues et si le recours par les enfants à une stratégie d'évitement du pluriel est contraint par ce type de constante d'acquisition.

Pour ce qui est de l'acquisition du montagnais, tout reste à faire. Puisque la majorité des processus grammaticaux de cette langue sont morphologiques, d'autres études sur l'acquisition de la morphologie, peu importe l'aspect traité, seraient un apport considérable. Il serait intéressant de reconduire une étude comme la nôtre avec cette fois, un protocole d'expérimentation exclusivement produit pour répondre aux besoins de l'étude et un échantillonnage d'âge beaucoup plus grand. Il serait alors possible avec des enfants plus jeunes, de savoir à quel âge se manifestent les premières production T.A. et quelles marques flexionnelles, des préfixes ou des suffixes, sont acquises en premier. Une telle étude permettrait également de répondre aux interrogations que la nôtre laisse en suspens à savoir: à quel moment le système flexionnel est-il acquis par les enfants et est-ce que des régressions apparentes dans la production des flexions, comme celle que nous avons relevée chez les sujets de 6 ans, apparaissent systématiquement à certains moments de l'acquisition des flexions, révélant des périodes de réanalyse d'une partie du système flexionnel?

Notre étude ne participe que de façon modeste à augmenter les connaissances sur l'acquisition de la morphologie en général. Par contre, c'est la mise en commun des résultats des études de ce type qui permettra éventuellement de faire ressortir certaines constantes d'acquisition et ultimement de découvrir quelles étapes de l'acquisition de la morphologie sont universelles à toutes les langues et quelles étapes sont particulières à une typologie de langues.

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, S. (1994), *Acquisition of Some Mechanisms of Transitivity Alternation in Arctic Quebec Inuktitut*, thèse de doctorat, Department of Linguistics, McGill University, Montréal.
- Allen, S. et M. Crago (1996), Early Passive Acquisition in Inuktitut, *Journal of Child Language*, 23, 129-155.
- Anderson, S. R. (1977), On the Formal Description of Inflection, *Papers of the Thirteenth Regional Meeting*, Chicago, Chicago Linguistic Society, 15-45.
- Anderson, S. R. et T. Tracy (1981), Where's Morphology?, *Inflectional Morphology: Introduction to the Extended Word and Paradigm Theory*, Los Angeles: UCLA University.
- Aronoff, M. (1976), *Word Formation in Generative Grammar*, Cambridge: The MIT Press.
- Baraby, A.-M. et A. Ford (1979), Une analyse de l'accord grammatical en montagnais, *Recherches linguistiques à Montréal*, 12, 1-22.
- Berko, J. (1958), The child's learning of English morphology, *Word*, 14, 150-177.
- Berko Gleason, J. (1996), *The Development of Language*, 4th edition, Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Bloomfield, L. (1925), On the Sound System of Central Algonquian, *Language*, 1, 4, 130-156.
- Bloomfield, L. (1946), Algonquian, *Linguistic Studies of Native America*, Viking Fund Publications in Anthropology, 6, 85-129.
- Bloomfield, L. (1957), *Eastern Ojibwa*, Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Bloomfield, L. (1962), *The Menomini Language*, New Haven, Conn.: Charles F. Hockett Ed.
- Booij, S. (1980), *Dutch Morphology*, Dordrecht: Foris.

- Cazden, C. B. (1968), The acquisition of noun and verb inflections, *Child Development*, 39, 433-448.
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1959), Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour, *Language*, 35, 16-58.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1970), Remarks on Nominalization, in R. Jacobs & P. Rosenbaum (eds.), *Readings in Transformational Grammar*, The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1972), *Language and Mind*, New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Chomsky, N. (1975), *The logical structure of linguistic theory*, New York: Plenum.
- Chomsky, N. (1976), *Reflections on Language*, London: Temple Smith.
- Chomsky, N. (1980), *Rules and Representations*, New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986a), *Barriers*, Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1986b), *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*, London: Praeger.
- Chomsky, N. (1988), *Language and Problems of Knowledge*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1990), Language and mind, in D.H. Mellor (ed.), *Ways of Communicating*, Cambridge: Cambridge University Press, 56-80.
- Chomsky, N. (1995), Language and nature, *Mind*, 104, 413, 1-62.
- Clark, E. V. et D. A. Slobin (1985), The Acquisition of Romance, with Special Reference to French, in D.I. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 687-782.
- Clarke, S. (1982), *North-West River (Sheshatshit) Montagnais: A Grammatical Sketch*, Ottawa: Musées nationaux du Canada.
- Comrie, B. (1985), Derivation, Inflection and Semantic Change in the Development of the Chukchi Verb Paradigm, in Jacek Fisiak (ed.), *Historical Semantics; Historical Word-Formation*, Berlin: Mouton.

- Cook, V. J. et M. Newson (1996), *Chomsky's Universal Grammar. An Introduction*, Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers.
- Cowan, W. et E. Hamp (1985), A Double Obviative in Montagnais, *International Journal of American Linguistics*, 51, 4, 379-381.
- Crain, S. et R. Thornton (1998), *Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Daviault, D. (1994), *L'alonquin au XVIIe siècle: une édition critique, analysée et commentée de la grammaire algonquine du Père Louis Nicolas*, Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Daviault, D. (1996), *L'acquisition du montagnais*, inédit.
- Daviault, D., M. Dufresne et S. Girouard (1978), L'Algonquin du Nord, in William Cowan (éd.), *The Ninth Algonquian Conference*, Ottawa: Carleton University, 55-60.
- Denny, J. P. (1983), Semantics of Abstract Finals in Algonquian Transitive Inanimate Verbs, *Canadian Journal of Linguistics*, 28, 2, 133-148.
- Drapeau, L. (1978), Aspects de la néologie dénominative en montagnais, in William Cowan (ed.), *The Ninth Algonquian Conference*, Ottawa, Carleton University, 214-223.
- Drapeau, L. (1979), Les noms composés en montagnais, *Recherches linguistiques à Montréal*, 12, 35-74.
- Drapeau, L. (1991), *Dictionnaire montagnais-français*, Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Feurer, H. (1980a), Morphological Development in Mohawk, *Papers & Reports in Child Language Development*, 18, 25-42.
- Feurer, H. (1980b), *The Acquisition of Mohawk as a First Language and its Implication for Second Language Teaching*, Ottawa: National Museum of Man.
- Fletcher, P. et M. Garman (eds.) (1992), *Language Acquisition: studies in first language development*, 2^e édition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fletcher, P. et B. MacWhinney (eds.), (1995) *The Handbook of Child Language*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.

- Ford, A. (1979), A propos de l'ordre des constituants en montagnais, *Recherches Linguistiques à Montréal*, 12, 75-86.
- Ford, A. et B. Bacon (1977), *Cours programmé d'une langue: langue montagnaise*, Notes de cours, Université de Montréal.
- Ford, A. et J. Lees (1979), Cree Relative Clauses, in William Cowan (ed.), *Papers of the Tenth Algonquian Conference*, Ottawa, Carleton University, 218-226.
- Ford, A. et R. Singh (1983), Remarques sur la directionnalité des processus de formation de mots, *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, 3, 2, 15-27.
- Goddard, I. (1979), *Delaware Verbal Morphology: A Descriptive and Comparative Study*, Cambridge, Mass.: Harvard University.
- Hyams, N. M. (1986a), *Language Acquisition and the Theory of Parameters*, Dordrecht: Reidel.
- Hyams, N. M. (1986b), Core and Peripheral Grammar and the Acquisition of Reflections, Paper presented at the *Eleventh Annual Boston Conference on Language Development*, Boston, Mass.
- Hyams, N. M. (1987), The Theory of Parameters and Syntactic Development, in T. Roeper & E. Williams (eds.), *Parameter Setting*, Dordrecht: Reidel.
- Hyams, N. M. (1988), A Principles-and-Parameters Approach to the Study of Child Language, *Papers and Reports on Child Language Development*, 27, 153-161.
- Jones, D. (1981), Odawa Noun Morphology, *Anthropological series*, 9, Toronto: University of Toronto.
- Kim, J. J., S. Pinker, A. Prince et al. (1991), Why no mere mortal ever flown out the center field, *Cognitive Science*, 15, 173-218.
- Lees, J. (1979), A Mini-Grammar of Cree-Montagnais, *Recherches Linguistiques à Montréal*, 12, 109-148.
- MacKenzie, M. (1980), *Towards a Dialectology of Cree-Montagnais-Naskapi*, thèse de doctorat non publiée, Department of Linguistics, University of Toronto, Toronto.
- MacKenzie, M. et S. Clarke (1981), Dialect relations in Cree/Montagnais/Naskapi: verb paradigms, *Working Papers in Linguistics*, Montréal: Université du Québec à Montréal.

- Marcus, G. F., *et al.* (1992), *Overregularization in Language Acquisition*, Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
- McNulty, G. (n.d.), *Petite grammaire du parler montagnais en ts-n*, Sainte-Foy: Université Laval.
- McNulty, G. et M.-J. Basile (1981), *Lexique montagnais-français du parler de Mingan*, Collection Nordicana, Centre d'Études Nordiques, Sainte-Foy: Université Laval.
- Mellow, J. D. (1989), *A Syntactic Analysis of Noun Incorporation in Cree*, mémoire de maîtrise, Department of Linguistics, McGill University, Montréal.
- Mithun, M. (1989), The Acquisition of Polysynthesis, *Journal of Child Language*, 16, 285-312.
- Newport, E., H. Gleitman et L. Gleitman (1977), Mother, I'd rather do it myself: some effects and noneffects of maternal speech style, in C. Snow et C. Ferguson (eds.), *Talking to Children: language input and acquisition.*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Grady, W. et M. Dobrovolsky (1996), *Contemporary Linguistics Analysis: An Introduction*, Mississauga, Ont.: Copp Clark Ltd.
- O'Grady, W., A. M. Peters et D. Masterson (1989), The transition from optional to required subjects, *Journal of Child Language*, 16, 513-529.
- Peters, A. M. (1985), Language segmentation: operating principles for the perception and analysis of language, in D. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition: Theoretical Issues*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1029-1068.
- Piggott, G. L. (1978), Algonquin and Other Ojibwa Dialects: A Preliminary Report, in William Cowan (ed.), *The Ninth Algonquian Conference*, Ottawa, Carleton University.
- Piggott, G. L. (1979), Verb Classification in Ojibwa, *Recherches linguistiques à Montréal*, 12, 149-186.
- Pinker, S. (1991), Rules of language, *Science*, 253, 530-535.

- Pinker, S. et A. Prince (1988), On language and connectionism: analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition, *Cognition*, 28, 73-193.
- Pizzuto, H. et M. C. Caselli (1992), The Acquisition of Italian Morphology: Implications for Models of Language Development, *Journal of Child Language*, 19, 491-557.
- Plunkett, K. et V. Marchman (1991), U-shaped learning and frequency effects in a multilayered perceptron: implications for child language acquisition, *Cognition*, 38, 43-102.
- Proulx, P. (1984), Algonquian Objective Verbs, *International Journal of American Linguistics*, 50, 4, 403-423.
- Proulx, P. (1984), Two Models of Algonquian Linguistic Prehistory: Diffusion Versus Genetic Subgrouping, *Anthropological Linguistics*, Winter 1984, 393-434.
- Radford, A. (1990), *Syntactic theory and acquisition of English syntax*, Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltd.
- Romaine, S. (1984), *The Language of Children and Adolescents*, Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltd.
- Slobin, D. I. (1985), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition: The Data*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Slobin, D. I. (1985), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition: Theoretical Issues*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Spencer, A. (1991), *Morphological Theory: an introduction to word structure in generative grammar*, Cambridge: Blackwell Publishers Inc.
- Valian, V. (1990), Null subjects: a problem for parameter-setting models of language acquisition, *Cognition*, 35, 105-122.
- Weissenborg, J., H. Goodluck et T. Roeper (eds.) (1992), *Theoretical Issues in Language Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wolfart, H. C. (1969), *An Outline of Plains Cree Morphology*, thèse de doctorat, Department of Linguistics, Yale University, Ann Harbor, Mich.

ANNEXE 1

LISTE DES ABBRÉVIATIONS

1	Première personne du singulier «je»
11	Première personne du pluriel exclusive «nous»
2	Deuxième personne du singulier «tu»
21	Première personne du pluriel inclusive «nous»
22	Deuxième personne du pluriel «vous»
3	Troisième personne du singulier «il»
3'	Troisième personne du singulier obviatif «il»
33	Troisième personne du pluriel «ils»
A.I.	Animé intransitif
ind.	Indicatif
ind. prés.	Indicatif présent
indép.	Indépendant
indéf.	Indéfini
préf.	Préfixe
prés.	Présent
s.	Singulier
T.A.	Transitif animé
T.I.	Transitif inanimé
T.S.	Morphème du thème (<i>Theme Sign</i>)
UG	Grammaire Universelle (<i>Universal Grammar</i>)

ANNEXE 2

LISTE DES FORMES VERBALES PRODUITES

Tableau 9. Réponses obtenues des enfants de 5 ans

Question	Réponse	Maxime 5:6	Johnny-Paul 5:7	Nora 5:7
1	natshipiteu	tshinatshinitinnats hineu	natshipitanu	natshipiteu
2	utamueu	utamueu	utamuau	utamueu
3	natshipiteu	natshineu	natshipiteu	natshipiteu
4	makumeu	makumeu	makumanu	makumeu
5	tatshineu	tatshineu	tatshineu	tatshineu
6	natshipiteu	natshineu	natshipiteu	natshipiteu
7	tatshineu	tatshineu	tatshineu	tatshineu
8	makumeu	makumeu	makumeu	makumeu
9	makumeu	iteumakumat	makumuku	
10	tatshineu	tatshineu	tatshineu	
11	tatshineut	tatshineut	tatshineut	
12	natshipiteu	natshinishin	natshipitanu	
13	utamueu	utamueu	utamuau	
14	natshipiteut	natshineu	utshipitanu	
15	tshinatshipishin	tshinatshinau	tshinatshipishin	natshipiteu
16	tshutamuau	tshutamuau	tshitatshinu utamueu	utamueu
17	nimakumuk ^u	nimakumuk ^u	nimakumuk ^u	makumeu
18	tshitatshinau	tshitatshinanu	tshitatshinau	tatshineu
19	tshinatshipitanu	tshinatshinanu	tshinatshipitau	natshipiteu
20	tshutamun	tshutamun	tshutamun	utamueu
21	ninatshipitau	ninatshinau	ninatshipitau	natshipiteu ninatshipitau
22	tshimakumuk ^u	tshimakumuk ^u	tshimakumukun	makumeu
23	tshimakumukunu	tshimakumukunu	tshimakumukunu	makumeut

Tableau 9. Réponses obtenues des enfants de 5 ans (suite)

Question	Réponse	Jean-René 5:8	Joly-Anne 5:9	Raymond 5:11
1	natshipiteu		shuenimau tshimashikuau nutshipitau	natshipiteu
2	utamueu	tshutamuadi	utamueu	utamueu
3	natshipiteu		tshipiteu nutshipiteu	mashikuat
4	makumeu	makumeu	makumeu	makumeu
5	tatshineu	tshitatshinati	tatshineu	annulée
6	natshipiteu	tshinatshipitati	utshipiteu	mashikueu natshipiteu
7	tatshineu	tatshineu	tatshineu	tatshineu
8	makumeu	makumeu	makumeu	makumeut
9	makumeu		makumeu	makumeut
10	tatshineu	tatshineu	tatshineu	tatshineut
11	tatshineut	tatshineut	tatshineu	tatshineut
12	natshipiteu	natshipiteu	utshipiteu	patshimeu
13	utamueu	utamueu	utamueu	utamueut
14	natshipiteut	tatshineut	utshipiteut	natshipiteut
15	tshinatshipishin	tshutshipitau	utshipiteu tshutshipishin	patshimeu
16	tshutamuanu	nitatshinau	utamueu	utamueu tutamueu
17	nimakumuk ^u		makumeu	makumeut
18	tshitatshinau	tatshineu	tatshineu	tatshineut
19	tshinatshipitanu	natshipitat	utshipiteu	natshipiteut
20	tshutamun	tshutamun	utamueu	utamueut
21	ninatshipitau	natshipiteu	utshipitau	natshipiteut
22	tshimakumuk ^u	makumeu	makumeu	makumeut
23	tshimakumukunu	nimakumuk ^u tshimakumuk ^u	makumeu	makumeut

Tableau 10. Réponses obtenues des enfants de 6 ans

Question	Réponse	Mirabelle 6:0	Carole-Anne 6:1	Jean-Mathieu 6:1
1	natshipiteu	tshinatshipitau natshipiteu	natshipiteu	utamueu
2	utamueu	utamueu	utamueu	utamueu
3	natshipiteu	natshipiteu	natshipiteu	tatatshishkueu
4	makumeu	nitakuau makumeu	makumuku	makumeu
5	tatshineu	takueu utamueu	tatshineu	takueu
6	natshipiteu	natshipiteu	natshipiteu	natshipiteu
7	tatshineu	takueu	tatshineu	takueu
8	makumeu	makumeu makumanu	makumuku	makumeu
9	makumeu	makumeu	makumuku	makumeu
10	tatshineu	utamueu takueu		takueu
11	tatshineut	takueut	tatshineut	takuanu
12	natshipiteu	natshipiteu	natshipiteu	patshimanu
13	utamueu	utamueu	utamueu	utamueu
14	natshipiteut	utshipiteut	natshipiteut	natshipitanu
15	tshinatshipishin	natshipiteu tshinatshipitau	tshinatshipitukun	natshipitanu
16	tshutamuanu	takueututamueut	utamueut	utamuanu
17	nimakumuk ^u	makumeu		makumanu
18	tshitatshinau		tatshineu	takuanu
19	tshinatshipitanu	natshipiteu	tshinatshipitau	natshipitanu
20	tshutamun	utamueu	tshutamun	utamuanu
21	ninatshipitau	tshinatshipitau	ninatshipitau	natshipitanu
22	tshimakumuk ^u	makumeu nimakumakunu		makumanu
23	tshimakumukunu	makumeu	tshimakumuk ^u nimakumuk ^u	makumanu

Tableau 10. Réponses obtenues des enfants de 6 ans (suite)

Question	Réponse	Dorinne 6:3	Francisca 6:5	Lisa-Marie 6:7
1	natshipiteu	natshipiteu	natshipiteu	tshutamuati utshipitanu
2	utamueu	utamueu	utamueu	utamuanu
3	natshipiteu	mashikueu natshipiteu	utshipiteu	natshipiteu
4	makumeu	makumeu	makumeu	makumeu
5	tatshineu	tatshineu	tutueu	nuteu
6	natshipiteu	mashikueu natshipiteu	natshipiteu	natshipiteu
7	tatshineu	tatshineu	tatshineu	nutsheu
8	makumeu	makumeu	makumeu	
9	makumeu	makumeu	makumeu	
10	tatshineu	tatshineu	tatshineu	tatshineu
11	tatshineut	tatshineu		tatshineu
12	natshipiteu	utshipiteu	natshipiteu	natshipiteu
13	utamueu	utamueu	utamueu	utamueu
14	natshipiteut	natshipiteu	utshipiteu	natshipiteu
15	tshinatshipishin	natshipiteu	natshipiteu utshipiteu	natshipiteu
16	tshutamuanu	tatshineut utamueut	utamueu	utamueut
17	nimakumuk ^u	makumeu	makumeu	makutsheu
18	tshitatshinau	tatshineu	tatshineu	
19	tshinatshipitanu	natshipiteu	utshipiteu	utshipiteu
20	tshutamun	utamueu	utamueu	utamueu
21	ninatshipitau	natshipiteu	natshipiteu	matshipiteu
22	tshimakumuk ^u	makumeu	makumeu	makutsheu
23	tshimakumukunu	makumeu	makumeu	makutsheu

Tableau 10. Réponses obtenues des enfants de 6 ans (suite)

Question	Réponse	Vincent 6:7	Dave 6:7	Enzo 6:8
1	natshipiteu	tatshineu	tshitshipitau	ninatshipitau utshipiteu
2	utamueu	utamueu	tshitakuau	utamueu
3	natshipiteu	natshipitanu		nimishtutshipitau
4	makumeu	makumeu	makumeu	nimakumuk ^u
5	tatshineu	tatshineu	tatshineu	tshitatakuau
6	natshipiteu	natshipiteu	utshipiteu	tshutshipishin
7	tatshineu	tatshineu	tatshineu	tshitatakuau
8	makumeu	makumeu	makumeu	makumeu
9	makumeu	makumeu	makumeu	makumeu
10	tatshineu	tatshineu	tatshineu	tatakueu
11	tatshineut	tatshineut	tatshineut	tatatakuau
12	natshipiteu	natshipiteu	makumeu utshipiteu	utshipiteu
13	utamueu	utamueu	utamueu	tshutamuau
14	natshipiteut	tatshineu	utshipiteut utshipiteu	nitantanu
15	tshinatshipishin	natshipiteu	utshipiteu	tshutshipishin
16	tshutamuau	utamueut utamueu	utamueu	tshutamuau
17	nimakumuk ^u	makumeu	makumeut	tshimakumuk ^u
18	tshitatshinau		tatshineut	tshitakuau
19	tshinatshipitanu	natshipiteu	utshipiteu	tshutshipitanau
20	tshutamun	utamueu	utamueu	tshutamun
21	ninatshipitau	natshipiteu	natshipiteu	nutshipitau
22	tshimakumuk ^u	makumeu	makumeu	nimakumukun
23	tshimakumukunu	makumeu	makumeu	tshimakumukunu

Tableau 10. Réponses obtenues des enfants de 6 ans (suite)

Question	Réponse	Karen 6:10	Clayton 6:11
1	natshipiteu	natshipiteu	utamueu natshipiteu
2	utamueu	makumukum tshutamuati utamweu	utamueu
3	natshipiteu		natshipiteu
4	makumeu	makumeshan	makumeu
5	tatshineu	tatshineu	takueu
6	natshipiteu	natshipiteu	natshipiteu
7	tatshineu	tatshineut	tatshineu
8	makumeu	makumeu	makumeu
9	makumeu	makumeu	makumeu
10	tatshineu	tatshineu	tatshineu
11	tatshineut	tatshineu	tatshineut
12	natshipiteu	natshipiteu	natshipiteu
13	utamueu	utamueu	utamueu
14	natshipiteut	natshipiteu	natshipitanu
15	tshinatshipishin	ninatshipituk ^u	tshinatshipitau
16	tshutamuau	nutamuau tshutamuau	tshutamuau
17	nimakumuk ^u	nimakumuk ^u	makumeu
18	tshitatshinau	takueu	nitatshinau
19	tshinatshipitanu	natshipiteu ninatshipiteu	tshinatshipitanu
20	tshutamun	nutamuk ^u	tshutamun
21	ninatshipitau	ninatshipitau	ninatshipitau
22	tshimakumuk ^u	makumuku	makumeu
23	tshimakumukunu	nimakumukunan	makumeu tshimakumukun nimakumukun

Tableau 11. Réponses obtenues des enfants de 7 ans

Question	Réponse	Alexa 7:0	Leslie 7:2	Eddy 7:4
1	natshipiteu	natshipiteu		natshipiteu
2	utamueu	utamueu	tshutamuk ^u	utamueu
3	natshipiteu	natshipiteu	natshipiteu tshitutuau tshutshipitau	natshipiteu
4	makumeu	makumeu		makumeu
5	tatshineu			tatshineu
6	natshipiteu	natshipiteu	utshipiteu	natshipiteu
7	tatshineu	tatshineu	tatshineu	tatshineu
8	makumeu	makumeu	makumuktsheu	makumeu
9	makumeu	makumeu	makumuktsheu	makumeu
10	tatshineu	tatshineu	tatshineu	tatshineu
11	tatshineut	tatshineu	tatshineu	tatshineut
12	natshipiteu	natshipiteu	utshipitanu	natshipiteu
13	utamueu	utamueu	utamueu	utamueu
14	natshipiteut	natshipiteu	utshipiteut	natshipiteut
15	tshinatshipishin	tshinatshipishat	utshipiteu tshinatshipititin	tshinatshipishin
16	tshutamuanu	tshitatshinanu tshinatshipitanu tshutamuanu	utamweu	tshutamuanu
17	nimakumuk ^u	nimakumuk ^u	mamuktsheu	makumeu
18	tshitatshinau	tshitatshinau	tatshineu tshitatshinau	tshitatshinau
19	tshinatshipitanu	tshinatshipitanu	utshipiteu	tshinatshipitanu
20	tshutamun	tshutamun	tshutamun	tshutamun
21	ninatshipitau	ninatshipitau	nutshipitau	ninatshipitau
22	tshimakumuk ^u	tshimakumuk ^u	mamuktsheu	tshimakumuk ^u
23	tshimakumukunu	tshimakumuk ^u	mamuktsheuinde	tshimakumukunu

Tableau 11. Réponses obtenues des enfants de 7 ans (suite)

Question	Réponse	Francisca 7:4	Donovan 7:6	Steeven 7:9
1	natshipiteu	tshutshipitau	ninatshipitau natshipiteu	tshutshipitau
2	utamueu	utamweu	utamueu	tshutamueu utamueu
3	natshipiteu	utshipiteu	natshipiteu	utshipiteu
4	makumeu	makumeu	makumeu	makumeu
5	tatshineu	nitakuau	tatshineu	tatshineu
6	natshipiteu	utshipiteu	natshipiteu	tutueu
7	tatshineu	tatshineu	tatshineu	
8	makumeu	makumeu	makumeu	tatshineu makumeu
9	makumeu	makumeu	makumeu	makumeu
10	tatshineu	tatshineu	tatshineu	tatshineu
11	tatshineut	tatshineut	tatshineut	tatshineut
12	natshipiteu	utshipiteu	makumeuna- tshipiteu	tshipiteu
13	utamueu	utamueu	utamueu	utamueu
14	natshipiteut	patshimanu utshipitanu	natshipiteu	tshipiteut
15	tshinatshipishin	tshutshipitau nutshipitau	tshinatshipitau	ninatshipituk ^u
16	tshutamuau	tshutamukunau	ninatshipitau nutamuau	utamweu
17	nimakumuk ^u	makumeu		makumeu nimakumuk ^u
18	tshitatshinau	takueu	tshitatshinau	tshitatshinau
19	tshinatshipitanu	tshipiteu	ninatshipitau* tshinatshipitau	tshitshipitau tshitshipitanu
20	tshutamun	utamueu	tshutamun	tshutamun
21	ninatshipitau	natshipiteu	ninanatshipitau	nitshipitau
22	tshimakumuk ^u	makumeu	tshimakumuk ^u	makum
23	tshimakumukunu	tshimakumuku- nanu	tshimakumuk ^u nimakumuk ^u	tshimakumukuna- nu

Tableau 11. Réponses obtenues des enfants de 7 ans (suite)

Question	Réponse	Steeve 7:9
1	natshipiteu	tshutshipitau utshipiteu
2	utamueu	utamueu
3	natshipiteu	utshipiteu
4	makumeu	makumeu makumeut
5	tatshineu	tatatshineut
6	natshipiteu	utshipiteu
7	tatshineu	tatatshineut
8	makumeu	makumeu
9	makumeu	makumeu
10	tatshineu	tatatshineu
11	tatshineut	tatatshineu
12	natshipiteu	patshimeut
13	utamueu	utamueu
14	natshipiteut	utshipiteut
15	tshinatshipishin	tshutshupitu
16	tshutamuanu	tshutamun tshutamuanan
17	nimakumuk ^u	makumeu nimakumuk ^u
18	tshitatshinau	tatshineu tshitatshinau
19	tshinatshipitanu	tshutshipitanau
20	tshutamun	tshutamun
21	ninatshipitau	nutshipitau
22	tshimakumuk ^u	tshimakumuk ^u
23	tshimakumukunu	tshimakumukunu

ANNEXE 3

LISTE DES ERREURS EMPC PRODUITES

Tableau 12. Erreurs Empc produites par les enfants de 5 ans

Question	Réponse	Maxime 5:6	Johnny-Paul 5:7	Nora 5:7
1	natshipiteu	tshinatshinitin		
2	utamueu			
3	natshipiteu			
4	makumeu			
5	tatshineu			
6	natshipiteu			
7	tatshineu			
8	makumeu			
9	makumeu			
10	tatshineu			
11	tatshineut			
12	natshipiteu			
13	utamueu			
14	natshipiteut	natshineu	utshipitanu	
15	tshinatshipishin	tshinatshinau		natshipiteu
16	tshutamuanu		utamueu	utamueu
17	nimakumuk ^u			makumeu
18	tshitatshinau	tshitatshinanu		tatshineu
19	tshinatshipitanu		tshinatshipitau	natshipiteu
20	tshutamun			utamueu
21	ninatshipitau			natshipiteu
22	tshimakumuk ^u			makumeu
23	tshimakumukunu			makumeut

Tableau 12. Erreurs Empc produites par les enfants de 5 ans (suite)

Question	Réponse	Jean-René 5:8	Joly-Anne 5:9	Raymond 5:11
1	natshipiteu		tshimashikuau nutshipitau	
2	utamueu	tshutamuadi		
3	natshipiteu			
4	makumeu			
5	tatshineu	tshitatshinati		
6	natshipiteu	tshinatshipitati		
7	tatshineu			
8	makumeu			makumeut
9	makumeu			makumeut
10	tatshineu			tatshineut
11	tatshineut		tatshineu	
12	natshipiteu			
13	utamueu			utamueut
14	natshipiteut			
15	tshinatshipishin	tshutshipitau	utshipiteu	patshimeu
16	tshutamuau	nitatshinau	utamueu	utamueut utamueu
17	nimakumuk ^u		makumeu	makumeut
18	tshitatshinau	tatshineu	tatshineu	tatshineut
19	tshinatshipitanu	natshipitat	utshipiteu	natshipiteut
20	tshutamun		utamueu	utamueut
21	ninatshipitau	natshipiteu	utshipitau	natshipiteut
22	tshimakumuk ^u	makumeu	makumeu	makumeut
23	tshimakumukunu		makumeu	makumeut

Tableau 13. Erreurs Empc produites par les enfants de 6 ans

Question	Réponse	Mirabelle 6:0	Carole-Anne 6:1	Jean-Mathieu 6:1
1	natshipiteu	tshinatshipitau		
2	utamueu			
3	natshipiteu			
4	makumeu	nitakuau		
5	tatshineu			
6	natshipiteu			
7	tatshineu			
8	makumeu			
9	makumeu			
10	tatshineu			
11	tatshineut			
12	natshipiteu			
13	utamueu			
14	natshipiteut			natshipitanu
15	tshinatshipishin	natshipiteu tshinatshipitau	tshinatshipitukun	natshipitanu
16	tshutamuanu	takueut utamueut	utamueut	utamuanu
17	nimakumuk ^u	makumeu		makumanu
18	tshitatshinau		tatshineu	takuanu
19	tshinatshipitanu	natshipiteu	tshinatshipitau	natshipitanu
20	tshutamun	utamueu		utamuanu
21	ninatshipitau	tshinatshipitau		natshipitanu
22	tshimakumuk ^u	makumeu		makumanu
23	tshimakumukunu	makumeu		makumanu

Tableau 13. Erreurs Empc produites par les enfants de 6 ans (suite)

Question	Réponse	Dorinne 6:3	Francisca 6:5	Lisa-Marie 6:7
1	natshipiteu			tshutamuati
2	utamueu			
3	natshipiteu			
4	makumeu			
5	tatshineu			
6	natshipiteu			
7	tatshineu			
8	makumeu			
9	makumeu			
10	tatshineu			
11	tatshineut	tatshineu		tatshineu
12	natshipiteu			
13	utamueu			
14	natshipiteut	natshipiteu	utshipiteu	natshipiteu
15	tshinatshipishin	natshipiteu	natshipiteu utshipiteu	natshipiteu
16	tshutamuanu	tatshineut utamueut	utamueu	utamueut
17	nimakumuk ^u	makumeu	makumeu	
18	tshitatshinau	tatshineu	tatshineu	
19	tshinatshipitanu	natshipiteu	utshipiteu	utshipiteu
20	tshutamun	utamueu	utamueu	utamueu
21	ninatshipitau	natshipiteu	natshipiteu	matshipiteu
22	tshimakumuk ^u	makumeu	makumeu	
23	tshimakumukunu	makumeu	makumeu	

Tableau 13. Erreurs Empc produites par les enfants de 6 ans (suite)

Question	Réponse	Vincent 6:7	Dave 6:7	Enzo 6:8
1	natshipiteu		tshutshipitau	ninatshipitau
2	utamueu		tshitakuau	
3	natshipiteu			nimishtutshipitau
4	makumeu			nimakumuk ^u
5	tatshineu			tshitatakuau
6	natshipiteu			tshutshipishin
7	tatshineu			tshitatakuau
8	makumeu			
9	makumeu			
10	tatshineu			
11	tatshineut			tatatakuau
12	natshipiteu			
13	utamueu			tshutamuau
14	natshipiteut	tatshineu		nitantanu
15	tshinatshipishin	natshipiteu	utshipiteu	
16	tshutamuau	utamueut utamueu	utamueu	
17	nimakumuk ^u	makumeu	makumeut	tshimakumuk ^u
18	tshitatshinau		tatshineut	
19	tshinatshipitanu	natshipiteu	utshipiteu	tshutshipitanau
20	tshutamun	utamueu	utamueu	
21	ninatshipitau	natshipiteu	natshipiteu	
22	tshimakumuk ^u	makumeu	makumeu	nimakumukun
23	tshimakumukunu	makumeu	makumeu	

Tableau 13. Erreurs Empc produites par les enfants de 6 ans (suite)

Question	Réponse	Karen 6:10	Clayton 6:11
1	natshipiteu		
2	utamueu	tshutamuadi	
3	natshipiteu		
4	makumeu		
5	tatshineu		
6	natshipiteu		
7	tatshineu	tatshineut	
8	makumeu		
9	makumeu		
10	tatshineu		
11	tatshineut	tatshineu	
12	natshipiteu		
13	utamueu		
14	natshipiteut		
15	tshinatshipishin	ninatshipituk ^u	tshinatshipitau
16	tshutamuau		tshutamuau
17	nimakumuk ^u		makumeu
18	tshitatshinau	takueu	nitatshinau
19	tshinatshipitanu	natshipiteu	
20	tshutamun	nutamuk ^u	
21	ninatshipitau		
22	tshimakumuk ^u	makumuku	makumeu
23	tshimakumukunu	nimakumukunan	makumeu

Tableau 14. Erreurs Empc produites par les enfants de 7 ans

Question	Réponse	Alexa 7:0	Leslie 7:2	Eddy 7:4
1	natshipiteu			
2	utamueu		tshutamuk ^u	
3	natshipiteu		tshitutuau tshutshipitau	
4	makumeu			
5	tatshineu			
6	natshipiteu			
7	tatshineu			
8	makumeu			
9	makumeu			
10	tatshineu			
11	tatshineut		tatshineu	
12	natshipiteu			
13	utamueu			
14	natshipiteut	natshipiteu		
15	tshinatshipishin		utshipiteu tshinatshipititin	
16	tshutamuanu		utamweu	
17	nimakumuk ^u		mamuktsheu	makumeu
18	tshitatshinau		tatshineu	
19	tshinatshipitanu		utshipiteu	
20	tshutamun			
21	ninatshipitau			
22	tshimakumuk ^u		mamuktsheu	
23	tshimakumukunu	tshimakumuk ^u	mamuktsheu	

Tableau 14. Erreurs Empc produites par les enfants de 7 ans (suite)

Question	Réponse	Francesca 7:4	Donovan 7:6	Steeven 7:9
1	natshipiteu	tshutshipitau	ninatshipitau	tshinatshipitau
2	utamueu			
3	natshipiteu			
4	makumeu			
5	tatshineu	nitakuau		
6	natshipiteu			
7	tatshineu			
8	makumeu			
9	makumeu			
10	tatshineu			
11	tatshineut			
12	natshipiteu			
13	utamueu			
14	natshipiteut	patshimanu utshipitanu		
15	tshinatshipishin	tshutshipitau nutshipitau	tshinatshipitau	ninatshipituk ^u
16	tshutamuanu		ninatshipitau nutamuau	utamweu
17	nimakumuk ^u	makumeu		makumeu
18	tshitatshinau	takueu		
19	tshinatshipitanu			tshitshipitau
20	tshutamun	utamueu		
21	ninatshipitau	natshipiteu		
22	tshimakumuk ^u	makumeu		
23	tshimakumukunu			

Tableau 14. Erreurs Empc produites par les enfants de 7 ans (suite)

Question	Réponse	Steeve 7:9
1	natshipiteu	tshutshipitau
2	utamueu	
3	natshipiteu	
4	makumeu	makumeut
5	tatshineu	tatatshineut
6	natshipiteu	
7	tatshineu	tatatshineut
8	makumeu	
9	makumeu	
10	tatshineu	
11	tatshineut	tatatshineu
12	natshipiteu	patshimeut
13	utamueu	
14	natshipiteut	
15	tshinatshipishin	
16	tshutamuanu	tshutamun
17	nimakumuk ^u	makumeu
18	tshitatshinau	tatshineu
19	tshinatshipitanu	tshutshipitanau
20	tshutamun	
21	ninatshipitau	
22	tshimakumuk ^u	
23	tshimakumukunu	