

Le développement des formes analogiques de 3pl des enfants québécois au primaire

Yves Charles MORIN
Université de Montréal

Dans sa recherche sur l'apprentissage de la norme des marques du pluriel en français, Hébert (1977) a recueilli en 1973 de nombreuses données nouvelles sur l'usage (provoqué) d'une population représentative d'enfants québécois entre les âges de cinq et onze ans, qui illustrent la mise en place du système morphologique verbal dans la grammaire mentale des enfants de ce groupe d'âge et que je réexaminerai ici en montrant comment elles permettent de mieux comprendre la dynamique interne propre au système morphologique du français, sa stabilisation dans la grammaire mentale du sujet parlant, et la relation entre la mise en place de ce système, l'actuation et la transmission du changement historique¹.

Certains dialectes gallo-romans et certaines variétés du français connaissent une forme verbale de 3pl au présent de l'indicatif dite analogique formée de la base libre (des formes du singulier du

¹ C'est avec un grand plaisir que j'offre à Marianne ce petit travail sur l'acquisition des bases verbales dans le français du Québec. Je n'imaginai pas que le temps passerait si vite quand je le lui promettais en 2004 alors qu'elle rédigeait en collaboration avec Wolfgang Dressler son ouvrage sur la morphologie naturelle et la flexion du verbe français. Elle me pardonnera, j'espère, d'avoir tant tardé. — J'aimerais remercier Jean-Paul Chauveau et Raymond Mougeon pour leur aide sur les données relatives aux dialectes d'oïl de Bretagne et au français de l'Ontario, ainsi que le relecteur de ce travail pour ses judicieux conseils.

présent de l'indicatif) en y ajoutant une consonne, p. ex. *il joue* [ʒu] ~ *ils jouent* [ʒuz], *il croit* [krwa] ~ *ils croivent* [krwav]². Cette innovation compte parmi les faits probants invoqués pour justifier les hypothèses sur l'organisation de la flexion, en particulier dans la *Morphologie naturelle et flexion du verbe français* (Kilani-Schoch & Dressler 2005, 64, 72-73, 134, 147, 153, 176-177).

INCRÉMENTS ANALOGIQUES

Le français de référence a neutralisé l'opposition du nombre à la 3^e personne au présent de l'indicatif et du subjonctif des verbes de la conjugaison productive (macroclasse I de KS&D) ainsi qu'un petit nombre des verbes des autres conjugaisons à la suite d'une série de changements historiques responsables de la chute des voyelles posttoniques et des consonnes finales, p. ex. JOUER ou COURIR dont les formes modernes sont homophones³ : [(i) ʒu] pour (*il*) *joue* ~ (*ils*) *jouent* et [(i) kur] pour (*il*) *court* ~ (*ils*) *courent*.

Cette neutralisation est relativement rare dans la plupart des dialectes d'oïl, où l'opposition entre la 3sg et la 3pl du présent de l'indicatif, et souvent aussi du subjonctif, s'est maintenue. Dans certains de ces dialectes, le maintien résulte du déplacement phonétique ou analogique de l'accent sur la désinence atone de la 3pl *-ent* [-ənt] de l'ancien français, qui devient [-ɛ̃t] puis [-ɛ̃, -ã, -ã, -õ] ou après dénasalisation [-ɛ, -a, -ɔ]⁴, p. ex. *ils crient* devient [i kriõ] ou [i kriɛ]. La consonne nasale peut survivre dans les terminaisons de certains parlers wallons après l'apocope du chva primitif : [-ənt] > [-n:]; il s'y adjoint alors une voyelle épithétique accentuée, d'où les

² Dans certaines variétés du français populaire en France et au Québec la même base analogique peut aussi s'observer au présent du subjonctif comme variantes des formes héréditaires du singulier et de la 3pl.

³ Si l'on ignore le cas de la liaison en *-t* dans certains niveaux de langue.

⁴ La forme finale prise par le chva nasalisé pourrait être en partie analogique de celle de la 1pl; la concordance entre les voyelles de ces deux personnes n'est cependant pas générale dans les dialectes d'oïl.

formes modernes [-nɛ, -nø, -ny], p. ex. [i kriny] aussi pour 'ils crient'⁵. En Picardie et parfois en Wallonie, c'est la consonne finale de *-ent* qui survit après l'apocope et se combine avec la nasale précédente pour former une consonne géminée, [-ənt] > [-t:]; une voyelle épenthétique peut apparaître plus ou moins variablement dans certains contextes, sans que celle-ci ne se stabilise en voyelle épithétique, p. ex. *ils crient* ~ *ils crient fort* > [i krit:] ~ [i krit:ɛfɔr]. La neutralisation de ces formes comme la connaît le français de référence ne s'observe que rarement dans les autres parlers gallo-romans : on la trouve en Normandie, partiellement en Bretagne et dans le Centre.

Si la neutralisation est générale pour tous les verbes de la conjugaison productive, elle est au contraire relativement rare au présent

⁵ On note le sens d'une forme en mettant entre petites parenthèses supérieures l'expression qui lui correspond dans la langue de référence, cf. Mel'čuk (1993, Liste des abréviations et des symboles). — Les mots-formes sont en italique (graphie conventionnelle) et/ou entre crochets (transcription phonétique), les vocables en petites majuscules; p. ex. *dort* pour la forme de la 3sg du présent de l'indicatif, *dormir* pour celle de l'infinitif, et DORMIR pour le vocable. — J'utilise des représentations phonétiques lâches pour noter le phonétisme des formes, ce qui évite d'avoir à se prononcer sur les représentations phonologiques dans la grammaire mentale du locuteur. Conformément aux principes de l'API (International Phonetic Association, 1999, 18 et 80), le symbole [r] est utilisé ici comme forme générique de la rhotique, dont la valeur précise varie considérablement selon la période examinée, l'environnement phonétique, les régions et les individus, entre [r, r̥, ʀ, ʁ, ʁ̥, ʁ̄] et [ʁ̄]. Les observations de Hébert (1977) examinées en détail dans le présent travail ont été faites en 1973 à Sorel (Québec) et dans sa région. Il est probable que la rhotique dans la population adulte à cette époque était le plus souvent une vibrante dentale [r] en attaque de syllabe et une approximante postérieure [ʁ, ʁ̥, ʁ̄] ou [ʁ̄] en coda. Il est plus difficile de se prononcer pour les jeunes enfants que les études sociolinguistiques n'examinent en général pas, faisant trop souvent l'hypothèse que les enfants finissent par acquérir l'articulation de leurs parents avant l'adolescence; ce qui est loin d'être assuré (cf. Morin 2013, 84-85, note 28).

de l'indicatif pour la grande majorité des autres verbes (macroclasse II de KS&D). L'opposition de nombre s'y manifeste le plus souvent par l'usage d'une « base longue » au pluriel se distinguant de la « base courte » du singulier par la présence d'une obstruante finale : *il met* [mɛ] ~ *ils mettent* [mɛt] ou, dans les dialectes et les registres populaires du français, par un yod : *il croit* [krwa] ~ *ils croyent* [krwaj].

La création de nouvelles bases longues pour la 3pl des verbes de la conjugaison productive, comme *ils jousent* pour JOUER, sur le modèle des conjugaisons non productives a, justement, été qualifiée de paradoxale⁶; les nouvelles bases longues sont formées par l'ajout d'une consonne, que j'appellerai « incrément », à la base héréditaire du verbe⁷. Un incrément peut occasionnellement remplacer la consonne finale du radical long d'un verbe de la conjugaison non productive, ainsi *ils mèsent* [mez] se substituant à *ils mettent* [mɛt] (forme notée dans le GPFC 1930, mais non relevée dans les enquêtes plus récentes). En dehors des variétés nord-américaines du français, l'analogie incrémentale n'est attestée que dans les parlers gallos de Bretagne (cf. Chauveau 1984, 219; Auffray 2007, 25-46)⁸, où la première attestation connue a été relevée dans

⁶ Mougeon & Beniak (1991, 94, note 1) : « The paradox, of course, is that non-standard speech varieties are expected to be further along the path of morphological leveling than the Standard ».

⁷ Les analogies responsables de la distinction en nombre pour les verbes des conjugaisons productive, p. ex. *il paie* [pɛ] ~ *ils payent* [pej], pourraient au contraire provenir de la suppression du yod final de la base héréditaire (Morin 2008).

⁸ Dottin & Langoët (1901, cxxv et cxxviii), pour le parler gallo de Pléchâtel, notaient également un incrément [-z] dans la conjugaison des deux verbes CROIRE et VOIR. L'incrément y apparaît non seulement à la 3pl du présent de l'indicatif, mais aussi aux 1pl et 2pl de l'imparfait, cf. pour le présent : [i vaɿ] 'il voit', [vu vaje] 'vous voyez', [i vajz] 'ils voient' et pour l'imparfait : [i vajə] 'il voyait', [vu vajzje] 'vous voyiez', [i vajɛ:] 'ils voyaient'. Le verbe CHOIR ne connaît pas d'incrément, aussi bien pour la 3pl de l'indicatif que pour l'imparfait, cf. pour le présent [i fə] 'il choisit', [vu fəje] 'vous choisissez', [i fəj] 'ils choisissent' et

le français régional de Bretagne au début du XIX^e siècle dans un opuscule qui condamne *Ils ne s'en soucissent pas pour Ils ne s'en soucient pas* (Anonyme, 1820). Chauveau précise que le « procédé n'est pas général ». Dans les formes qu'il choisit pour illustrer cette innovation, l'incrément est la sourde [-s] pour HABITUER, JOUER, MARIER, SECOUER, TUER et – en remplacement du yod héréditaire – pour CROIRE; et la sonore [-z], aussi en remplacement du yod héréditaire, pour BRAIRE, CHOIR et OUIR. Auffray ajoute à cette liste : [-s] pour BRAIRE, CHERRUER ('labourer') et GLAYER ('couper le chaume'), [-z] pour CROIRE, CHERRUER, JOUER, GROUER ('geler'), RIRE, TROUER ('trouver') et VOIR, [-v] pour CHEOIR, CLORE et GLAYER⁹. Les français d'Amérique étendent l'incrément aux bases libres du présent du subjonctif : *qu'il jouse* [ʒuz], mais pratiquement jamais aux bases suffixées; ainsi on ne dit pas : *allez *jouser* [ʒuze], ni *que vous *jousiez* [ʒuzje]¹⁰.

pour l'imparfait : [i ʃəjə] ('il choyait'), [vu ʃəjje] ('vous choyiez'), [i ʃəjɛ:] ('ils choyaient'). Il est probable que l'usage était plus variable que ne l'indiquent les auteurs et que d'autres verbes pouvaient aussi connaître un usage variable de formes incrémentées.

⁹ Le travail méta-lexicographique d'Auffray rassemble des données de sources diverses et ne permet pas toujours de connaître la nature des analogies responsables des incréments observés dans un usage régional particulier. Il note les incréments [-z] et [-v] de GLAYER non seulement à la 3pl du présent de l'indicatif, mais aussi à toutes les formes du l'imparfait de l'indicatif. Son tableau des conjugaisons (2007, 25-46) comprend un grand nombre d'autres formes incrémentées qui n'ont pas été mentionnées ici; ce sont des formes supputées par l'auteur, qu'il signale par l'abréviation « th » (pour « théorique ») : « Enfin pour tous les mots : j'indique ... "théorique" ou "néologie" si le mot n'a jamais été attesté » (2007, 61).

¹⁰ Il a été suggéré que le développement des incréments [-s] et [-z] observés dans les parlers gallos modernes seraient un « palliatif » à l'élimination relativement récente — sous l'influence du français central — d'une désinence dialectale tonique [-ǣ], autrefois générale, et maintenant seulement conservée dans deux zones périphériques de Bretagne. Quoi qu'il en soit de l'hypothèse sur l'usage antérieur d'une désinence tonique de 3pl dans l'ensemble des parlers gallos, il n'est pas évident qu'il y ait une relation causale entre la perte de la

Les incréments les plus souvent relevés dans les français d'Amérique sont les fricatives [s], [z] et dans une moindre mesure [v]. Le relevé méticuleux de Walker (1995) du corpus d'Ottawa-Hull permet de dresser l'inventaire suivant (incluant les formes de toutes les sources) :

- [-z] : CLOUER, CONFIER, COPIER, CRIER, ÉCHOUER, ENNUYER, FIER, HABITUER, MÉFIER, OUBLIER, PUER, RIRE, SECOUER,
- [-z] (par substitution) : ÉCRIRE, EMLIR, FAIRE, GUÉRIR, METTRE, PRESCRIRE, REMPLIR, REPARTIR,
- [-s] : CHARRIER, COMMUNIER, DIMINUER, DISCONTINUER, NÉGOCIER, REMERCIER, SCIER (?), SOURIRE,
- [-s] ou [-z] : S'ALLIER, CONTINUER, ÉTUDIER, MARIER,
- [-t] : VIVRE (corpus d'Ottawa-Hull),
- [-d] : DIRE (corpus d'Ottawa-Hull),
- [-v] : S'ASSEOIR, CROIRE, PRÉVOIR, VOIR.

Les seules études quantifiées que je connaisse sur la fréquence d'usage des bases incrémentées sont le *Dictionnaire de fréquence des mots du français parlé au Québec* (Beauchemin, Martel & Théoret 1992) et les travaux de Françoise & Raymond Mougeon sur

désinence tonique de 3pl et le développement de ces incréments. Le même palliatif ne semble pas s'être développé dans les français régionaux de l'Île-de-France et de l'Est dont les substrats connaissent aussi une désinence tonique de 3pl. En particulier, je ne l'ai jamais observé dans mes enquêtes dans les années 1970 dans le français régional de la Brie, qui avait conservé des traces de la désinence tonique moribonde [-ʃ]. Les nombreuses études sociolinguistiques récentes sur l'évolution de la morphologie du verbe ne mentionnent pas non plus ce palliatif dans les différentes communautés académiques où l'abandon des désinences toniques de 3pl est en cours ou achevé (p. ex. Beaulieu & Cichocki 2009; Beaulieu, Cichocki & Chiasson-Albert 2009; Chiasson-Léger 2017; Perrot 2005; Roussel 2013). Roussel (com. personnelle) me fait cependant savoir que des formes incrémentées pourraient maintenant s'observer dans le parler des jeunes du nord-est du Nouveau-Brunswick pour JOUER, RIRE et FAIRE. Pourrait-on y voir la propagation d'un trait québécois?

le français parlé en Ontario (2014 et communication personnelle). Le dictionnaire de Beauchemin *et al.* relève des incréments de 3pl de l'indicatif pour DIMINUER ([-s], seule occ. de 3pl), ÉTUDIER (1 occ. [-s] sur un total de 2 formes de 3pl), HABITUER (1 occ. [-z], total de 4), JOUER (4 occ. [-z], total de 22), MARIER (3 occ. [-s], total de 14), MÉFIER ([-z], seule occ. de 3pl), RIRE (1 occ. [-z], total de 2) et SOURIRE ([-s], seule occ. de 3pl)¹¹.

En Ontario, les bases incrémentées ne sont fréquentes dans les communautés examinées que là où le français est en contexte majoritaire. À Welland, les enquêtes de 1975 et 2015 auprès d'adolescents et d'adultes relèvent des incréments pour JOUER ([-z] dans 54 % des 24 occ.), CONTINUER ([-s] dans 45 % des 22 occ.) et MARIER ([-s] dans 12 % des 17 occ.). À Hawkesbury, les enquêtes de 1978 et 2005 auprès d'adolescents de deux groupes d'âge (14-15 et 17-18 ans) les relèvent pour 55 % des formes de 3pl des verbes connaissant de telles bases : JOUER ([-z]), RIRE ([-z]), CRIER ([-z]), CONTINUER ([-s] et [-z]), MARIER ([-s]) et PRÉVOIR ([-v]). Cette proportion chute considérablement, à moins de 15 %, dans les régions où le français est en contexte minoritaire (Cornwall, North Bay et Pembroke).

LES OBSERVATIONS D'HÉBERT

Le mémoire d'Hébert (1977) avait pour objectif d'examiner l'acquisition des différentes marques de pluriel du français normé par des enfants québécois, dont celles de la 3pl de l'indicatif présent qu'il a reprise en collaboration un peu plus tard en y incluant une perspective de développement dialectal du verbe (Hébert, Gagné & Barbaud 1981). Pour les formes verbales, le dispositif expérimental a été soigneusement construit non seulement pour vérifier l'acquisition de la base longue des verbes des conjugaisons non productives (*il part* [i par] ~ *ils partent* [i part]), mais aussi pour recueillir des usages spécifiques au français québécois — comprenant l'usage des bases incrémentées et le maintien du yod héréditaire —

¹¹ Ce dictionnaire relève également des formes incrémentées pour le subjonctif : [-s] pour CHARRIER, MARIER et [-z] pour TUER.

considérés comme un handicap possible à l'acquisition de la norme. Les statistiques publiées par ce chercheur ne permettent pas toujours de distinguer les différents incréments entre eux, ou de les distinguer des yods héréditaires, certaines formes ayant été regroupées selon la logique propre à ses objectifs; elles sont néanmoins suffisamment riches pour les objectifs généraux de la réanalyse présentée ici.

Le groupe témoin comprend 120 enfants de quatre niveaux scolaires correspondant en principe à des groupes d'âge de 5-6 ans (maternelle), 7-8 ans (2^e année), 9-10 ans (4^e année), et 11-12 ans (6^e année)¹², également répartis selon le sexe et les niveaux, qui fréquentaient en 1973 différentes écoles de la Commission scolaire de Sorel, située à mi-chemin environ entre Montréal et Trois-Rivières; un tiers des enfants fréquentait les écoles en milieu rural et le reste en milieu urbain. Les enfants et leurs parents sont tous de langue maternelle française et locuteurs d'une variété québécoise du français, très probablement de la région de Sorel pour la plupart. Les niveaux d'éducation des parents s'échelonnent ainsi : enseignement primaire (40 %), enseignement secondaire en partie ou en totalité

¹² Le chercheur ne donne malheureusement aucune précision sur l'âge moyen des enfants qu'il a interrogés en 1973, ni à quel moment de l'année il a mené son enquête. J'ai préféré conserver le classement par année scolaire plutôt que de risquer un âge moyen qui pourrait être trompeur. À titre de comparaison, une enquête de même nature avait été conduite par Painchaud (1970) auprès de 20 enfants de maternelle et 20 autres de 2^e année du primaire de la Commission scolaire de Sherbrooke au début de l'année 1968. L'âge moyen des enfants était respectivement de 6 ans 3 mois et 8 ans 1 mois, avec un « écart d'âge » dans chacun des deux groupes de 10 mois et 17 mois (l'auteur parle bien d'« écart » et non d'« écart type »). On peut voir que la moyenne d'âge est nettement supérieure à celle qu'on attendrait si l'admission en maternelle et à l'école primaire avaient été conformes aux directives du Ministère de l'éducation du Québec (admission des enfants âgés de 5 ans au commencement de l'année scolaire pour la maternelle et de 6 ans pour le primaire). Il est possible que les normes aient été mieux respectées en 1973.

(50 %) et enseignement supérieur collégial ou universitaire (10 %). La répartition socioprofessionnelle des pères n'est pas donnée avec précision : « on y retrouve donc des gens exerçant des métiers manuels ainsi que des professionnels ». La plus grande majorité (90 %) des mères sont femmes au foyer (Hébert 1977, 36-37). Les écarts attribuables aux facteurs socio-économiques examinés par le chercheur portent exclusivement sur la conformité des réponses à la norme prescrite et ne sont pas généralisables à la problématique examinée ici. Il conclut que ceux-ci n'ont pas d'effets majeurs, avec deux exceptions : (1) les enfants des milieux ruraux produisent des formes plus proches de la norme que ceux du milieu urbain, (2) les filles s'approchent plus de la norme que les garçons, mais seulement pendant la dernière année du primaire.

Le chercheur a rencontré les enfants individuellement lors d'entrevues qui duraient de 12 à 20 min. Il utilisait deux protocoles distincts pour amener l'enfant à produire une forme de 3pl dans un énoncé complet; selon le protocole, la forme du verbe ciblé présentée oralement à l'enfant était soit celle de 3sg, soit celle de l'infinitif. Je ferai référence à la forme utilisée comme étant « l'identifiant » du verbe.

Le protocole à identifiant de 3sg impliquait une tâche de remplacement du sujet sémantiquement singulier d'une courte phrase par un sujet sémantiquement pluriel. Elle comprenait une première phase d'apprentissage avec des verbes invariables où l'enfant apprenait à produire oralement une phrase du type *Paul et François mangent* après avoir entendu l'expérimentateur dire *Paul mange*. Les sujets grammaticaux de ces phrases étaient les noms propres de deux de ses camarades préalablement identifiés dans l'entrevue, ou le cas échéant d'animaux domestiques familiers connus de l'élève. Lorsque l'expérimentateur était satisfait que l'enfant avait bien acquis la tâche de substitution, il lui demandait de faire le même type de modification aux phrases construites avec les verbes faisant l'objet de l'expérimentation, du type *Paul sait compter*. Les phrases modèles étaient prononcées de vive voix par l'expérimentateur et les réponses des enfants enregistrées sur magnétophone.

Le protocole à identifiant infinitif comprenait une mise en situation avec support visuel. On présentait aux enfants une série d'images séquentielles accompagnant un court récit mettant en action deux enfants. Certaines images illustraient une action que l'expérimentateur commentait en utilisant un verbe infinitif à l'intérieur d'un cadre syntaxique fixe : *On voit Patrice et Martin (ou on les voit) en train [de **plier** leur linge, d'**acheter** de la liqueur...]*. L'expérimentateur demandait alors à l'enfant de reformuler cette description en lui posant une des deux questions : *Qu'est-ce qu'ils font? ou que font-ils?*, toutes les deux construites avec l'auxiliaire *font* à la 3pl du présent de l'indicatif.

L'ordre dans lequel les verbes ont été abordés dans les tâches est le suivant (l'italique indique les verbes dont les formes de 3pl n'ont pas été utilisées dans la compilation des résultats)¹³ :

- **identifiant inf** (première série) : APPRENDRE, ENVOYER, ACHETER, APPORTER, APPELER, SERVIR, ESSUYER, PLIER, ÉTEINDRE, CLOUER, TUER, DORMIR.
- **identifiant 3sg** : AVOIR, CONNAÎTRE, VOIR, FAIRE, METTRE, S'ASSEOIR, SAVOIR, ÊTRE, RÉPONDRE, VOULOIR, SE TAIRE, DESCENDRE, POUVOIR, VENIR, S'ENNUYER, MORDRE, VALOIR, PUER.
- **identifiant inf** (deuxième série) : PARTIR, S'EN ALLER, JOUER, ATTENDRE, LIRE, ÉCRIRE, OUVRIR, BOIRE, CRIER, RIRE, APPLAUDIR, COUDRE, NETTOYER, ÉTUDIER, ÉCOUTER, REVENIR.

Ces verbes ont été choisis, pour la plupart (78 %), dans l'inventaire du *Français fondamental* (Gougenheim *et al.* 1964). Le chercheur y a ajouté les verbes MORDRE, SE TAIRE, COUDRE, APPLAUDIR, ÉTEINDRE, CLOUER, ÉTUDIER, PUER, CRIER, PLIER et ESSUYER¹⁴ pour observer

¹³ Certains de ces verbes (ACHETER, APPELER, OUVRIR, ÉCOUTER) ont été utilisés pour la forme de la liaison avec les proclitiques *ils* et *elles*; les résultats obtenus pour les autres ont simplement été ignorés (p. 72).

¹⁴ Tous ces verbes à l'exception de CRIER ont, soit un indice d'usage inférieur à 50 dans l'échelle établie par Beauchemin *et al.* (1992), soit une fréquence absolue inférieure à 10 (PUER, APPLAUDIR) dans leur corpus. L'indice d'usage corrige en partie les distorsions dues à

des incréments potentiels dans des environnements plus variés. L'expérimentateur s'assurait que chaque enfant comprenait bien chacun des verbes utilisés¹⁵.

l'hétérogénéité des fréquences absolues inhérente aux données d'enquête : « l'intérêt du classement [par indice d'usage] traduit mieux l'importance moyenne des vocables dans la langue que le classement fondé sur la seule [fréquence] ... L'indice d'usage présente ainsi un grand intérêt pour l'établissement des listes d'apprentissage du vocabulaire » (Beauchemin *et al.* 1992, xxxiv). Malgré cette précaution, les indices corrigeant les fréquences ne reflètent pas nécessairement la disponibilité ou la familiarité des vocables et de leurs formes. La faible fréquence du verbe PUER dans leur corpus, par exemple, pourrait simplement provenir de la censure sociale, ce qui n'aurait cependant pas empêché les enfants de l'acquérir très tôt par imitation des plus dégourdis de leurs pairs qui prennent un malin plaisir à braver devant eux les interdits linguistiques. (À noter : ce verbe apparaît à l'âge de (2;4.12) dans le corpus de Grégoire 1947, 411). — Une meilleure estimation de la familiarité des mots ferait appel à leur fréquence subjective (cf. Fraisse, Noizet & Flament 1963; Segui *et al.* 1982, 621).

- ¹⁵ L'analyse des formes produites par les enfants ne donne aucune raison de mettre en doute cette affirmation pour la grande majorité des verbes examinés. Les verbes SERVIR, CLOUER et ÉTUDIER semblent cependant avoir posé des problèmes pour un certain nombre d'enfants de la maternelle (de 20 % à 30 %) et de 2^e année (de 3 % à 10 %), moins probablement parce qu'ils n'en comprenaient pas le sens, que parce qu'ils n'en avaient pas encore acquis les bases libres. Ils avaient tendance à répéter la forme de l'infinitif utilisée par l'expérimentateur pour CLOUER et ÉTUDIER. Dans le cas de CLOUER, la gêne pourrait résulter d'un conflit entre la forme standard [klue] de l'infinitif utilisée par l'expérimentateur et la forme rurale [kolwe] de leur milieu familial, qui transparaît dans certaines de leurs réponses : [kolua] et [kolwiz]. Dans celui d'ÉTUDIER, la difficulté provient certainement de l'opacité phonologique du yod et des contraintes phonotactiques qui interdisent les groupes Obstruante+Yod en fin de mot. Certaines des formes produites par les enfants pourraient provenir de l'ajustement phonologique d'une base *[etydʒ] obtenue par soustraction de la désinence [-e] de l'infinitif [etydʒe]; celle-ci est incompatible avec les

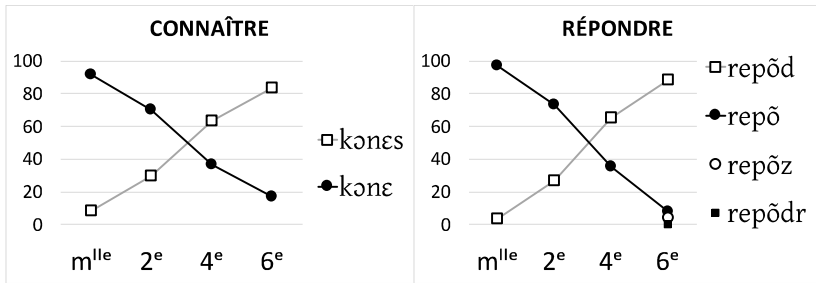


Figure 1 : Identifiant 3sg – CONNAÎTRE et RÉPONDRE.

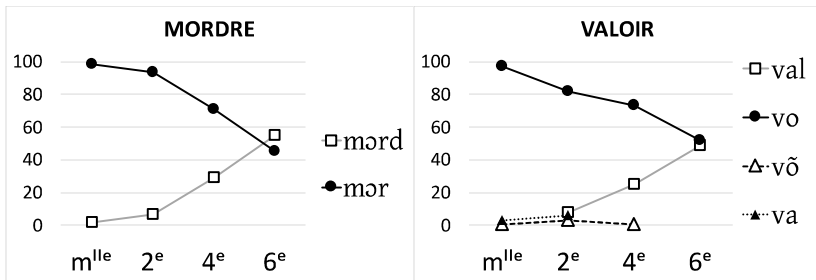


Figure 2 : Identifiant 3sg – MORDRE et VALOIR.

EFFET D'AMORÇAGE

La forme de présentation a un effet d'amorçage sur le choix de la forme de 3pl produite par l'enfant (qu'elle corresponde à une forme mémorisée dans le lexique mental, ou construite à partir de stratégies spécifiques de formation des mots-formes).

Les figures 1 et 2 illustrent l'évolution typique selon leur âge du choix que font les enfants de la base utilisée pour réaliser la 3pl des verbes des conjugaisons non productives lorsque l'identifiant est la forme de 3sg. C'est la base courte qui l'emporte presque systématiquement pour les enfants de la maternelle; celle-ci cède progressivement la place à la base longue de la langue de l'adulte qui finira par dominer nettement en 6^e année.

contraintes de la langue et aurait été ajustée pour donner [etyd] ou [etyz] (cf. Morin 1987, 72-74).

Plus précisément, les enfants de la maternelle reprennent la forme utilisée par l'expérimentateur entre 83 % et 100 % des cas pour tous les verbes examinés de ce type, à savoir CONNAÎTRE, DESCENDRE, METTRE, MORDRE, POUVOIR, RÉPONDRE, SAVOIR, SE TAIRE, VOULOIR, VALOIR.

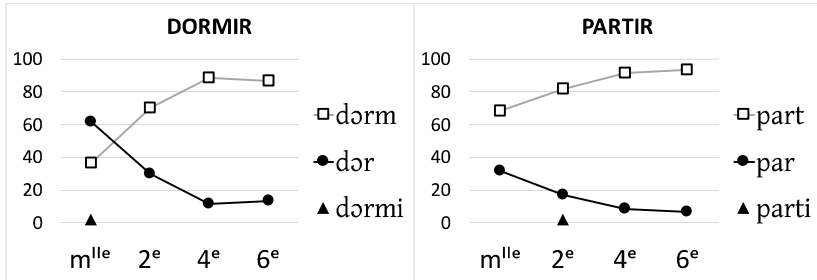


Figure 3 : Identifiant infinitif – DORMIR et PARTIR.

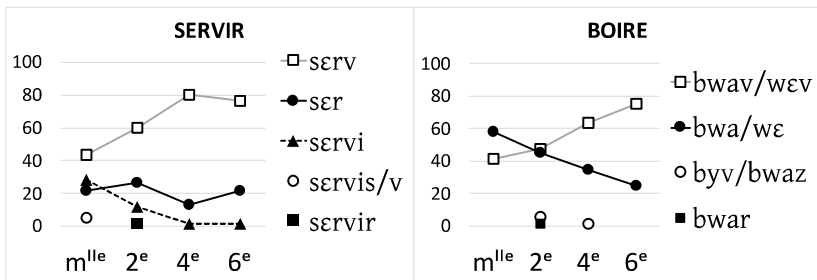


Figure 4 : Identifiant infinitif – SERVIR et BOIRE.

Progressivement, les enfants choisissent la forme conforme à l'usage des adultes, qui ne s'impose cependant jamais complètement. En 6^e année du primaire, ils choisissent encore la base courte dans une proportion de 10 à 20 % pour l'ensemble des verbes examinés, à l'exception notable de MORDRE, VALOIR et SE TAIRE où la proportion est encore plus grande, s'élevant dans ce cas à plus de 45 % des cas. Les résultats sont significativement différents lorsque l'identifiant est l'infinitif, comme l'illustrent les figures 3 et 4¹⁶.

¹⁶ Idéalement, on aurait aimé pouvoir comparer les résultats pour le même verbe avec des identifiants différents.

C'est à la maternelle que la différence est la plus grande. Alors que l'identifiant 3sg inhibe totalement le choix de la base longue, celle-ci passe à 40 % pour DORMIR et SERVIR et à presque 70 % pour PARTIR avec le second protocole. L'effet inhibant de l'identifiant 3sg reste bien visible les deux années suivantes, et s'estompe en partie en 6^e année pour la plupart des verbes, où la proportion des bases courtes est néanmoins encore non négligeable.

La base liée¹⁷ [dɔrm-, part-, sɛrv-] de l'infinitif de verbes DORMIR, PARTIR et SERVIR pourrait avoir eu un effet d'amorçage pour le choix de la base longue pour la 3pl. Les résultats pour les verbes BOIRE (fig. 4), COUDRE, APPRENDRE (fig. 7, p. 215) et ÉCRIRE (fig. 11, p. 223), dont l'infinitif est construit sur une autre base, montrent cependant que les enfants choisissent la base longue dans des proportions relativement semblables à celles des autres verbes, ce qui permet de croire que l'effet d'amorçage de l'infinitif dans les tâches avec identifiant infinitif est relativement secondaire.

POLYVALENCE DES FORMES DE 3SG

On pourrait être tenté d'expliquer la forme particulière du choix des bases que font les enfants avec le protocole à identifiant de 3sg, non pas comme une manifestation d'un effet d'amorçage sur les représentations mentales, mais plus prosaïquement comme un artefact de l'expérimentation. Les enfants n'auraient pas adopté la stratégie de production de formes envisagée par le chercheur, mais auraient appris lors de la phase d'apprentissage que la tâche demandée consistait à substituer, par exemple, « *Paul et François* » à « *Paul* » dans la phrase modèle, et ce indépendamment des contraintes grammaticales acquises à ce stade de leur développement. Sur le modèle de *Paul sait compter*, ils produiraient *Paul et François sait compter*, une construction qu'ils n'auraient cependant jamais produite spontanément. L'usage progressif avec l'âge des

¹⁷ *Base liée* = suivie d'une désinence articulée, c'est-à-dire ayant un contenu phonétique audible; *base libre* = sans désinence réalisée phonétiquement.

réponses conformes à la grammaire de l'adulte (et donc aussi à la leur, dans cette hypothèse) proviendrait d'une meilleure compréhension des attentes de l'expérimentateur, non d'une évolution de leur grammaire mentale.

Notons cependant qu'ils produisent également des formes non conformes à la grammaire de l'adulte avec l'identifiant infinitif — dans des proportions relativement élevées à la maternelle (de 20 à 60 % des formes selon les verbes), ainsi qu'en deuxième année (de 20 à 50 % des formes). Il est plus difficile d'expliquer ce qui pourrait les avoir incités à donner des réponses du type [i bwa] 'il boit' après avoir entendu la séquence : *On voit des garçons en train de boire — Qu'est-ce qu'ils font?* en présence d'une image où l'on peut voir plusieurs garçons en train de boire.

Les tâches à identifiant infinitif avaient été réparties en deux séries séparées l'une de l'autre par les tâches à identifiant 3sg, sans que l'on n'observe de différences significatives selon ces deux séries. On peut en tous cas exclure l'hypothèse que les enfants auraient d'une certaine manière transposé dans les tâches à identifiant infinitif une démarche, quelle qu'elle soit, acquise au cours des tâches à identifiant 3sg. Au contraire, on se serait attendu à un effet d'amorçage beaucoup moins prononcé dans les tâches à identifiant 3sg conduites immédiatement après la première série des tâches à identifiant infinitif où ils avaient produit une proportion relativement élevée de bases longues.

Il est d'autre part significatif que les réponses obtenues dans les tâches avec identifiant 3sg pour les verbes ÊTRE et AVOIR (fig. 5, p. 206)¹⁸ tranchent radicalement avec celles des autres verbes.

¹⁸ L'expérimentateur avait utilisé les phrases suivantes (avec substitution possible des prénoms *Luc* et *Pierre* selon les enfants) : *Luc est gentil* et *Pierre a dix ans*. — Les résultats obtenus pour FAIRE (*Yves fait le fou*) sont par contre semblables à ceux des autres verbes pour les tâches avec identifiant 3sg, ayant en particulier un taux de réponse A-3sg (*fait*) de 88 % à la maternelle contre 7 % de réponse A-3pl (*font*). L'inclusion de la locution verbale S'EN ALLER dans les tâches avec identifiant infinitif (*on les voit en train de s'en aller dans la cour de récréation*) est probablement responsable de la proportion importante de

L'évolution du choix des formes de A-3sg (*est, a*) et A-3pl (*sont, ont*)¹⁹ correspond à celui des bases courtes et longues dans les tâches à identifiant infinitif (fig. 3 et 4) où il n'y a pas d'amorçage par la 3sg.

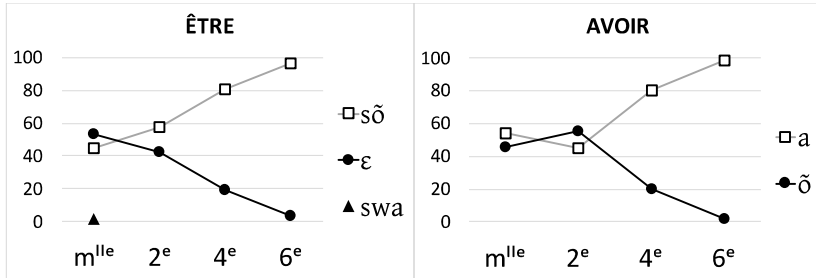


Figure 5 : Identifiant 3sg – ÊTRE et AVOIR.

Ces résultats indiquent que dans les tâches qui leur ont été soumises, les enfants n'ont pas adopté une simple stratégie de substitution mécanique de remplacement d'un nom propre simple par un syntagme coordonnant deux noms propres. Ils suggèrent une différence d'accessibilité entre les formes spécifiques des formes A-3pl des différents verbes. Les formes *sont* et *ont* des verbes ÊTRE et AVOIR ont une très haute fréquence d'usage, ce qui explique leur acquisition précoce, comme il a souvent été observé, et finit par leur attribuer un poids relativement élevé dans le réseau de connexions qui lient entre elles les unités de la grammaire mentale

réponses *s'en allent*, qui est égale ou supérieure à 40 % pour tous les niveaux. La forme *s'en vont* a néanmoins été utilisée dans 35 % des cas à la maternelle, 23 % en 2^e année, pour plafonner à 52 % en 6^e année.

¹⁹ À défaut de pouvoir parler de bases courtes et longues (termes qui permettent de ne pas présupposer le nombre grammatical associé à ces bases dans la grammaire de l'enfant) pour les verbes ÊTRE, AVOIR, FAIRE, ALLER, etc., j'appelle A-3sg (resp. A-3pl) la forme de la 3sg (resp. 3pl) du présent de l'indicatif de l'adulte qui est à la source de la forme utilisée par l'enfant, quelle que soit la valeur du *nombre grammatical* que l'enfant lui aurait attribué dans sa grammaire mentale le cas échéant.

— et ainsi à les rendre moins sensibles à l'effet d'amorçage qu'on observe avec les autres verbes dans les tâches à identifiant 3sg.

J'aimerais soumettre l'hypothèse que dans les premiers stades du développement grammatical, les bases acquises sont relativement polyvalentes, et en particulier que la forme A-3sg peut être intériorisée comme instanciation possible non seulement de la 3sg, mais aussi — de façon relativement variable — de la 3pl, et que cette propriété peut se conserver plus ou moins longtemps à des degrés plus ou moins forts selon les individus. Kilani-Schoch & Dressler (2005) postulent ce type de polyvalence « dans les toutes premières phases du développement » et considèrent que « l'homophonie donc la polyvalence — plus efficaces étant donné le répertoire restreint de l'enfant — y prévalent, si la structure de la langue à acquérir le permet » (KS&D, 88). Les données probantes spontanées sont cependant difficiles à obtenir à moins de disposer de très grands corpus, car la fréquence d'utilisation des formes de 3pl pertinentes (avec une base longue distincte de la base courte) est toujours très faible.

Rasetti (2003, 32) observe les formes verbales de trois enfants dans les tranches d'âge de [2;0.2–2;9.30], [1;8.26–2;6.10] et [1;9.26–2;3.29], et n'obtient de données suffisantes sur le développement de la 3pl que pour le verbe ÊTRE. Les deux premiers enfants utilisent d'abord *est* pour rendre la 3pl, puis *sont* (âge 2;9.2 et 2;1.28) avec une période de fluctuation de plus de cinq mois pour le second [2;1.28–2;6.10]. Le dernier ne connaît pas le polymorphisme de *est* et utilise régulièrement la forme *sont* dès la première attestation de ÊTRE à la 3pl (âge 2;1.20). Pour ce qui est des verbes moins fréquents, l'auteure conclut que :

given the small amount of utterances involving the use of plural agreement with regular²⁰ verbs, no safe conclusions can be drawn on the acquisition of the inflectional paradigm of regular verbs in French (Rasetti 2003, 43).

²⁰ L'auteure inclut dans la classe des verbes réguliers (*regular verbs*) ceux qui, comme METTRE et DIRE, ont une base longue au pluriel distincte de la base courte.

Kilani-Schoch (2009) rapporte les formes verbales de deux enfants dans les tranches d'âge de [1;6–3;8] (Sophie) et [1;4–2;11] (Emma), et observe également l'usage précoce de la forme *sont*, utilisée avant des autres formes A-3pl, pour rendre la 3pl de la « copule » ÊTRE (p. 395, 396) — Sophie acquiert la copule *sont* à 2;5 avec une période de fluctuation qui s'étend au moins jusqu'à 2;8.23 (cf. Kilani-Schoch 1998, 45). Les bases courtes apparaissent dans la production des enfants avant les bases longues (p. 400, table 18 exemples 50-51). L'usage des formes A-3sg pour rendre la 3pl est très limité, et presque toujours observé dans des constructions disloquées du type *elle est où mes pantoufles?* — exceptionnellement aussi dans *il dort* ('ils dorment') (p. 401). L'usage polyvalent inverse des formes A-3pl pour rendre la 3sg dans le corpus de Kilani-Schoch semble relativement réduit où l'on note *prennent* ('prend') (p. 401, ex. 54). Il est aussi attesté dans le corpus de Grégoire (1947, 409), qui relève une forme *dorme* pour 'dort' de Charles à (2;6.10). Il est par contre totalement absent de celui de Rasetti.

Un sondage rapide du corpus enfants de la base de données *Traitement de Corpus Oraux en Français* (André et al.), qui comprend des enregistrements de jeunes français jusqu'à l'âge de 7 ans, laisse croire que l'usage des bases courtes pour rendre la 3pl de verbes ayant une base longue distincte pourrait être relativement fréquent²¹ :

les tortues ils ils sort les pattes dans la carapace (Vincent 4;0.28)
Ludovic et Anaïs ils prend son petit lait au chocolat (Vincent 4;9.22)
ils boit leur chocolat (Louise 4;3.5) — id. (Louise - 4;7.17)
ils finit de s'habiller (Louise 4;6.20)
mais les poules ne sait pas parler, elles savent que dire cot cot cot
codec (Sarah 5;2.21)
les enfants qui dort dans le lit (Jeanne 5;7.8)
ils peut pas (Farah 6;6)
les bébés ... ils dit (Mani 6;6)

²¹ La fréquence des formes de 3pl des verbes ayant une base courte distincte de la base longue est très basse et souvent nulle dans les corpus examinés pour ce sondage.

les bébés ... ils dit (Pauline 6;10)

parce que ils z-écrit [i zekri] *comme ça* (Pauline 6;10)

ils me dit (Mehdi 6;8) — *ils dit rien du tout* (Mehdi 6;8)

il y en a qui pensent qui (sic) des trucs et ils veut les dire (Mehdi 6;8)

parce que eux ils ils dort dehors (Thomas 7;5)

Je ne connais malheureusement pas d'études suffisamment détaillées qui examinent en détail le développement ultérieur du système verbal du français, en particulier le système des distinctions de nombre opposant une base longue à une base courte²², permettant ainsi de faire le lien avec les observations d'Hébert et de valider son protocole le cas échéant.

Pour les périodes ultérieures, les observations de Mougeon, Beniak et Nasdadi sur le français parlé par les adolescents en Ontario (p. ex., Beniak & Mougeon 1989, 78-79; Mougeon 2005; Mougeon & Beniak 1995; Mougeon & Nasdadi 1998) permettent de relever une forme de polyvalence dans la grammaire mentale de locuteurs qu'ils qualifient de « restreints » et « semi-restreints ». Ces chercheurs ont observé l'usage d'adolescents²³ dans trois localités de l'Ontario où les francophones sont minoritaires et une quatrième où ils sont majoritaires. Un indice global de fréquence d'emploi du français leur a été attribué, qui permet de les diviser en trois groupes : *non-restreints*, *semi-restreints* et *restreint*, une division qui recoupe en grande partie la distinction entre *bilingues franco-dominants*, *bilingues équilibrés*, et *bilingues anglo-dominants* (Mougeon 2005, 262-266). Leurs travaux mettent en évidence la polyvalence des formes A-3sg dans la grammaire des locuteurs restreints et semi-restreints, qui les utilisent spontanément après un sujet pluriel dans 14 à 19 % des cas selon les groupes à la place de la forme distincte attendue dans la norme, p. ex. *les singes peut faire qu'est-ce*

²² Franck *et al.* (2004, 151) mentionnent un certain nombre d'études sur l'acquisition des *conventions graphiques institutionnelles* entre formes verbales homophones, ce qui constitue cependant un problème totalement orthogonal à celui qui est examiné ici.

²³ Échantillon d'élèves de 9^e et 12^e années (14/15 ans et 17/18 ans).

*qu'on peut faire*²⁴. Il est remarquable que la polymorphie est nettement différente pour les verbes ÊTRE, AVOIR et ALLER qui commandent un usage presque exclusif de *sont*, *ont* et *vont* après un sujet pluriel. Cette dissymétrie selon la nature des verbes est un indice que le choix des formes relève de l'accessibilité lexicale plutôt que de l'accord syntaxique et concorde avec les résultats obtenus par Hébert dans son expérimentation. Les résultats sont par contre qualitativement différents pour les adolescents non-restreints dont l'usage des formes A-3sg pour la 3pl est non seulement beaucoup plus réduit (1 % à Hawkesbury et 2 % ailleurs), mais aussi fortement grammaticalisé. Les formes A-3g avec un sujet pluriel s'observent pratiquement toujours après les enclitiques *qui* (pronom relatif conjoint) et *ils* (pronom personnel conjoint), comme dans *il y a beaucoup de choses **qui se produit***, ou *eux-autres **ils se forcera pas*** (Mougeon & Beniak 1995, 53). Cet usage, qui peut également s'observer au Québec, y compris dans la langue d'adultes éduqués, ne semble pas avoir fait l'objet de recherches spécifiques.

On rapprochera donc avec beaucoup de prudence les usages des enfants unilingues de la maternelle ou de 2^e année interrogés par Hébert dans la région de Sorel à ceux des adolescents semi-restreints et restreints de l'Ontario. Les parallélismes permettent néanmoins de supposer que les jeunes enfants unilingues n'ont pas encore été suffisamment exposés aux formes A-3pl des verbes moins fréquents pour bloquer l'activation de formes A-3sg interprétées comme formes par défaut (sur le modèle de la plupart des verbes déjà acquis). Si l'on n'observe pas la même fréquence d'usage dans la langue spontanée de ces jeunes enfants — à supposer que ce soit le cas — c'est probablement parce que dans la « vraie vie », lorsque le locuteur n'est pas dans une situation expérimentale contraignante, il dispose toujours de stratégies d'évite-

²⁴ L'exemple cité ici a cependant été produit par un adolescent de North Bay dont l'indice d'usage du français est 0,82, ce qui le fait inclure dans la catégorie des locuteurs non-restreints (définis comme ayant un indice compris entre 0,8 et 1).

ment²⁵ qui le conduisent à utiliser un autre verbe ou une autre construction syntaxique sans la forme verbale problématique²⁶. On peut aussi penser que les opérations de substitutions exigées dans les tâches provoquent pour les plus jeunes enfants une surcharge cognitive suffisante pour les amener à utiliser des stratégies d'accès lexical moins exigeantes. Contrairement aux expérimentations où cet effet est recherché, par exemple, lorsqu'on amène les sujets à faire des fautes d'orthographe qu'ils n'auraient jamais faites dans la vraie vie²⁷, la surcharge cognitive imposée aux jeunes enfants dans les entrevues conduites par Hébert était difficilement contrôlable.

POLYVALENCE DES AUTRES FORMES?

Certaines réponses semblent indiquer que d'autres formes fléchies de l'adulte auraient également pu avoir été acquises directement et enregistrées dans leur lexique mental comme formes polyvalentes permettant d'instancier la 3pl²⁸. Ce sont les formes qui correspon-

²⁵ Il ne faut pas comprendre le terme « évitement » comme désignant une activité consciente du locuteur; une meilleure interprétation consisterait à voir l'« évitement » comme un désavantage structurel de certaines stratégies dans la compétition qui oppose différentes stratégies de production, comme il a été proposé dans les modèles d'accès multiple (p. ex. Baayen & Schreuder 1999). L'amorçage d'une forme particulière, en activant les réseaux de connexions qui l'impliquent, a pour effet d'accroître les probabilités de la voir gagner la course sur ses concurrents.

²⁶ Ce type de stratégie est certainement une des sources de la défektivité grammaticale des verbes (cf. Morin 1987, 33-39, 72-74; *note* 172) et de la liaison consonantique (cf. Morin 2003a, 396-397).

²⁷ Cf. par exemple les expériences de Michel Fayol et son équipe sur l'accord orthographique du verbe avec son sujet (p. ex. Fayol, Largy & Lemaire, 1994).

²⁸ Notons aussi que certaines des formes correspondant au participe passé/passé simple pourraient avoir été construites par l'enfant à l'aide de stratégies cognitives de formation de formes semblables à celles qui seront examinées plus bas. La forme [dɔrmi], par exemple,

dent phonétiquement à un participe passé ou un passé simple de la langue adulte : [dɔrmi] 'dormi / (il) dort', [parti] 'parti / (il) partit' (fig. 3, p. 203) ou [sɛrvi] 'servi / (il) sert' *servi* (fig. 4, p. 203), [rəvəny] 'revenu' (fig. 6, p. 213) ou à un infinitif ou passé simple comme [aplodir] 'applaudir / (ils) applaudirent' (fig. 9, p. 222), [bwar] 'boire', [sɛrvir] 'servir / (ils) servirent' (fig. 4), [rəvənr] 'revenir' (fig. 6), [ɛkrir] 'écrire', [lir] 'lire'.

À l'exception des verbes dont l'infinitif se terminent par un groupe Obstruante+[r], comme RÉPONDRE (fig. 1, p. 202), COUDRE ou APPRENDRE (fig. 7, p. 215), sur lesquels je reviendrai plus bas, et du verbe SERVIR, ces formes n'ont été observées qu'à la maternelle ou en 2^e année avec une très faible fréquence d'occurrence (2,6 % des 960 occurrences des réponses pour ces verbes, dont une occurrence unique pour quatre d'entre eux)²⁹; on pourrait probablement mettre le choix de ces formes au compte de la surcharge cognitive ou de la distraction.

Le verbe SERVIR (fig. 4) semble avoir offert plus de difficultés à certains enfants de la maternelle et de 2^e année. C'est le seul verbe pour lequel un enfant n'a pas pu répondre et qui compte parmi ceux qui ont provoqué le plus grand nombre de formes distinctes³⁰ : [sɛr,

pourrait avoir été construite à partir de l'identifiant infinitif *dormir*. Les enfants auraient généralisé aux formes tronquées [dɔrmi], [parti], etc., la polyvalence des modèles dans leur grammaire mentale. — Ce sont des stratégies semblables qui ont permis aux formes de 3sg *il s'assoit, il ressortit, il départit* des verbes ASSEOIR, RESSORTIR, DÉPARTIR de se développer au cours de l'histoire du français; on admet que le radical court de ces verbes a été obtenu par troncation du [-r] final de l'infinitif sur le modèle de verbes tels que VOIR, CROIRE, et APPLAUDIR.

²⁹ En excluant de cet inventaire les formes du participe passé des verbes APPLAUDIR, ÉCRIRE, ÉTEINDRE, et RIRE, qui sont homophones à celles de 3sg, ainsi que les verbes CLOUER et ÉTUDIER de la conjugaison productive (cf. note 15).

³⁰ Les autres verbes sont ASSEOIR, BOIRE, REVENIR, CLOUER et ÉTUDIER. La richesse des réponses pour le premier s'explique certainement par la coexistence des doublets ASSEOIR et ASSIRE dans la langue ordinaire.

serv, servis, serviv, servir] et surtout [sɛrvi], cette dernière comptant pour 28 % des réponses à la maternelle³¹.

ACCESSIBILITÉ LEXICALE

La mise en œuvre des formes phonétiques produites par les enfants qui ont été examinées jusqu'ici, y compris celles qui sont le résultat de distraction ou autres faiblesses, implique vraisemblablement un simple accès lexical à des formes enregistrées directement dans leur lexique mental à partir de la forme phonétique des adultes.

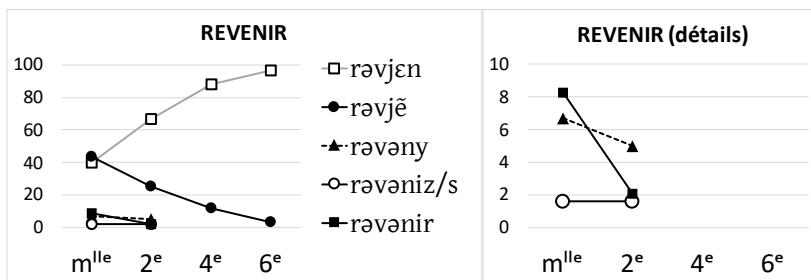


Figure 6 : Identifiant infinitif – REVENIR.

L'examen des choix opérés pour REVENIR permet de mieux imaginer quelle peut être la nature des représentations mentales des enfants à partir de la maternelle et ce qui motive leur choix de réponse. Le choix de la base courte [rəvjĕ] ou de la base longue libre [rəvjɛn] n'est pas *directement* tributaire de la forme phonétique de l'identifiant infinitif utilisé dans la tâche, ce dernier étant formellement composé de la base longue liée [rəvən-] phonologiquement et contextuellement distincte des bases libres [rəvjĕ] et [rəvjɛn]. Ces choix suggèrent que la présentation à l'enfant d'un identifiant infinitif active chez lui le réseau des connexions qu'il a construit entre les formes fléchies — probablement au moment même où il a enregistré leur forme phonologique dans son lexique mental — et que

³¹ Cf. aussi [sɛrvi] noté chez son fils par Guillaume (1927, 221) dans la phrase *tu servis Maman* (2 ans), dont l'explication pourrait être toute différente.

ces connexions privilégient la base courte et la base longue libre, l'usage combiné de ces deux bases constituant plus de 83 % des choix dès la maternelle, laissant loin en arrière-plan les autres formes qu'il aurait pu intérioriser, y compris celles qui, pour des verbes comme PARTIR et SORTIR, ont une base liée phonologiquement identique à la base longue liée.

La maturation morphologique se manifeste probablement par le renforcement des liens morphosémantiques entre les formes phonologiques intériorisées et des catégories morphologiques de personne, de temps, etc.; liens qui peuvent varier plus ou moins considérablement selon le verbe et selon la fréquence à laquelle l'enfant a été exposé à ces formes. On note ainsi que les propriétés morphologiques dans la langue de l'adulte des bases libres de REVENIR sont pratiquement acquises en 6^e année (97 % de choix de la base longue libre pour la 3pl), mais pas encore tout à fait pour DORMIR (87 %) ni SERVIR (77 %).

INCORPORATION DE L'INTERFIXE -D-

Les réponses obtenues dans les tâches portant sur APPRENDRE, COUDRE (fig. 7) et ÉTEINDRE comprennent les formes de 3pl [aprãd], [kud] et [etãd] qui ne correspondent à aucune des formes fléchies de ces verbes dans la norme. Il est relativement difficile de décider si elles ont été obtenues par accès lexical simple à des formes non-standard enregistrées dans le lexique mental de l'enfant ou si elles ont été créées par les enfants.

Les verbes COUDRE et ÉTEINDRE font partie de ces verbes dont l'interfixe historique [-d-] a été incorporé au radical court pour créer une nouvelle base longue dans de nombreux dialectes et variétés du français (cf. KS&D, 196-197) sur le modèle de verbes comme VENDRE, FONDRE, etc. Cette innovation n'a pas été entérinée dans la norme, sauf pour PONDRE. L'évolution est différente pour PRENDRE — ainsi que pour ses dérivés APPRENDRE, COMPRENDRE, etc. — qui a fini par

perdre son [d] étymologique dans la plupart de ses formes³². Ce changement analogique ne s'est pas imposé uniformément dans la norme, qui a longtemps admis des usages variables avec ou sans [d], au moins pour la 3pl. Il est difficile de décider dans les usages modernes (comme ceux qu'on relève en Louisiane, cf. Valdman & Rottet 2010, s. v. *prendre*), si la base longue y est un archaïsme ou correspond à un nouveau développement. On observe aussi cette base longue dans des productions identifiées comme enfantines par les chercheurs, et qui sont donc très certainement des créations de l'enfant³³.

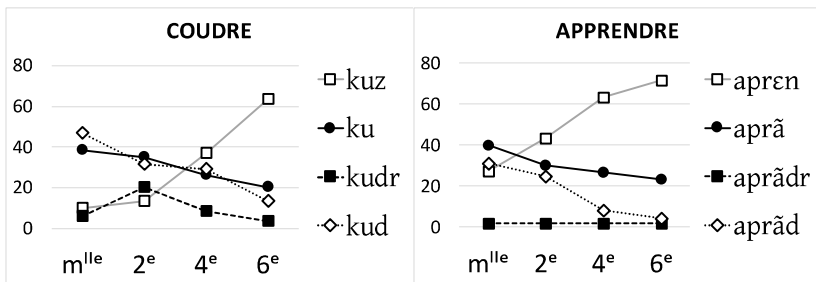


Figure 7 : Identifiant infinitif – COUDRE, APPRENDRE.

Si ces formes appartenaient aux variétés de français auxquelles les enfants ont été exposés, leur présence dans leurs réponses s'expliquerait donc exactement comme celle des autres formes héréditaires de 3pl, comme par exemple la forme [part] qu'il a apprise pour rendre la 3pl de PARTIR. Une conjugaison de COUDRE avec un

³² L'évolution ancienne de PRENDRE et ses composés est relativement complexe (cf. Morin 2005). Le [d] héréditaire a fini par s'aligner sur l'interfixe [-d-] de verbes comme COUDRE et ÉTEINDRE dans la norme dominante.

³³ Guillaume (1927, 219, 223) mentionne le participe passé analogique *pendu* ('pris'), ainsi que Grégoire (1947, 411) dans le parler de Charles : *pendu* (2;7.16) et *prendu* (2;10.20). Hiriarteborde (1973, 10) recueille les formes *il prenait*, *prendu* et le corpus Léveillé-CHILDES (cf. Suppes, Smith & Léveillé, 1973) les formes *prenait* (imparfait 2;11.07) et *prende* (3sg subj 2;11.07).

radical long du type [kud] est bien attestée dans de nombreux dialectes du français au début du xx^e siècle³⁴, et dans certaines régions du Québec (Geddes 1908, 150-154³⁵; GPFC 1930, s.v. *coudant*; Dulong & Bergeron 1980, questions 497, 592 et 1932); des attestations semblables, moins nombreuses, ont aussi été relevées pour ÉTEINDRE (GPFC 1930, s.v. *Éteindu*). Ce développement n'a pas été spécifiquement relevé pour ces deux verbes dans la région de Sorel, mais on ne saurait y exclure leur usage. Les résultats recueillis par Hébert sont compatibles avec l'hypothèse que les formes [kud] et [etěd] de 3pl appartiennent à l'usage régional traditionnel, mais que la 3pl [aprăd] serait par contre une innovation enfantine. En effet, la progression selon l'âge des enfants des formes [aprăd], [kud] et [etěd] présente des différences significatives (cf. fig. 7). La forme non-standard de APPRENDRE disparaît presque complètement en 4^e année (3,3 % = 2 occ.) et en 6^e année (1,7 % = 1 occ.) contrairement à celles de COUDRE et ÉTEINDRE dont la fréquence est relativement élevée pendant toute la scolarité au primaire, connaissant cependant une baisse relative en 6^e année (13,3 % et 18,3 % respectivement).

Il ne faudrait d'ailleurs pas opposer radicalement l'innovation enfantine à la transmission héréditaire. Si les stratégies cognitives individuelles motivent l'enfant à produire des formes innovatrices, il a d'autant plus de raison de leur attribuer un poids relatif important dans sa grammaire mentale, et donc de les utiliser, qu'il les retrouve dans l'usage, tout variable qu'il soit, de sa communauté linguistique. Inversement, cet usage socialement partagé a nécessairement eu sa source primitive dans les opérations cognitives de locuteurs qui les avaient créées en faisant appel à ces mêmes stratégies cognitives.

³⁴ Cf. Gilliéron & Edmont 1902-1910, carte 332 '(elle) cousait'.

³⁵ Geddes note également les radicaux longs [depěd] pour la 3pl DÉPEINDRE ('peindre') et [etěd] pour celle de ÉTEINDRE; il estime que le dernier de ces verbes n'est pas d'usage courant dans son domaine d'enquête (Baie-des-Chaleurs).

STATUT DU -R ADVENTICE

Les formes de 3pl se terminant par les occlusives [d] ou [t] examinées dans la section précédente ont parfois une variante identique à la forme de l'infinitif dans laquelle l'occlusive est suivie de la rhotique [-r], que j'appellerai « [-r] adventice », comme la réponse [repõdr] (~ [repõd]) pour RÉPONDRE (fig. 1, p. 202), ou la réponse [kudr] (~ [kud]) pour COUDRE (fig. 7, p. 215). Cette forme a-t-elle été produite par accès direct à la forme de l'infinitif enregistrée dans le lexique mental, comme il a été observé précédemment dans un certain nombre de tâches, où d'un ajout de [-r] à la forme de 3pl? Cette problématique ne faisait pas partie des objectifs de l'expérimentation, et l'inventaire des verbes choisis ne comprend pas de verbes de la conjugaison productive ayant des bases se terminant par une occlusive, comme AIDER ou GRONDER, qui auraient pu servir de contrôle, puisque dans ce cas un [-r] adventice ne pourrait être qu'un ajout³⁶.

La variabilité des consonnes liquides en finale de mot est générale dans la langue de l'adulte pour la plupart des mots se terminant par le groupe Obstruante+Liquide (dorénavant « mots OL#~O# »); ceux-ci connaissent deux prononciations³⁷, une prononciation entérinée par la norme avec [-r] ou [-l] final et une prononciation

³⁶ Les [-r] adventices produits par les enfants ont le plus souvent été relevés pour les verbes dont la 3pl n'appartient pas à la norme. Ceci pourrait ne pas être significatif et se comprendre par l'effet d'amorçage de l'identifiant qui était toujours l'infinitif pour ces verbes, contrairement aux verbes METTRE, RÉPONDRE, DESCENDRE, MORDRE dont les 3pl se terminent par une occlusive dans la norme. L'expérimentateur avait également examiné le verbe ATTENDRE dans une tâche avec identifiant infinitif, mais les données recueillies n'ont malheureusement pas été incluses dans la « compilation définitive des résultats » parce que ce verbe aurait « subi la même transformation que DESCENDRE au pluriel », précise-t-il (p. 72).

³⁷ Cf. Kemp, Pupier & Yaeger-Dror (1980) pour les variétés de français à Montréal, Thomas (1986, 82–91) pour celles de Sudbury (Ontario) et Laks (1977) pour des usages parisiens.

« légère » sans la liquide, plus ou moins fréquente selon les contextes : [tab] ~ [tabl] ('table'), [kat] ~ [katr] ('quatre'), [repõd] ~ [repõdr] ('répondre'), [kud] ~ [kudr] ('coudre'), etc. Cette variabilité soulève de nombreuses questions sur la forme des représentations phoniques mentales et pose de nombreux défis à l'interprétation des corpus oraux, particulièrement ceux qui sont produits dans des conditions expérimentales. Dans les analyses précédentes des formes produites par les enfants pour les verbes DESCENDRE, METTRE, MORDRE et RÉPONDRE, j'ai admis sans discussion que les formes [desãd, met, mõrd] et [repõd] étaient toutes des instanciations de formes enregistrées comme des 3pl dans la grammaire de l'enfant et non des variantes réduites de formes A-infinitif (dans un usage polyvalent putatif de telles formes). L'analyse adoptée ici est motivée par la progression des réponses selon l'âge des enfants, qui correspond dans ses grandes lignes à celle de la forme de [kõnes] de CONNAÎTRE (cf. fig. 1, p. 202) où on ne saurait voir qu'une forme A-3pl; mais ce n'est pas la seule logiquement possible.

Pour ce qui est des [-r] adventices des 3pl, on pourrait supposer que ce sont des « fautes » par hypercorrection³⁸ produites par l'enfant en situation d'insécurité linguistique. Les travaux de Chevrot et son équipe montrent que dès l'âge de 6-7 ans (éventuellement avant) les enfants d'une vallée rurale des Alpes françaises³⁹ sont capables d'avoir des jugements de valeur négatifs sur l'usage des variantes légères à la pause des mots OL#~O# (Chevrot 1996; Chevrot, Beaud & Varga 2000, 304-306). Des jugements de valeur semblables pourraient vraisemblablement valoir au Québec, et on ne peut donc exclure que les enfants de Sorel aient produit les [-r] adventices par hypercorrection pour les verbes COUDRE ou ÉTEINDRE dès la maternelle.

Le terme « hypercorrection », pour imagé qu'il soit, est neutre vis-à-vis des opérations mentales responsables de la production de

³⁸ Au sens sociolinguistique de ce terme (cf. Bourdieu 1977, 29).

³⁹ On peut penser qu'il s'agit d'une vallée dans le nord des Alpes françaises, où l'omission du e « muet » final en position finale de mot est acquise depuis de nombreuses générations.

telles consonnes adventices. Chevrot (1994, 22-23), qui examine la production des [-r] adventices dans les mots indépendamment de leur catégorie grammaticale, p. ex. [artistr] ('artiste') ou [swasãtr] ('soixante'), propose d'y voir dans certains cas des lapsus se formant pendant la planification de l'énoncé, donc après l'accès lexical. Ces lapsus, dans le modèle proposé par ce chercheur, sont déclenchés par « la mise en œuvre erronée d'un dispositif contrôlant la sélection des variantes » affectant un mot se terminant par une obstruante simple lorsqu'il est utilisé dans le voisinage d'un mot OL#~O#, par ex. SOIXANTE dans [swasãtrə katr] ('soixante-quatre') et CETTE dans [setrə fenetr] ('cette fenêtre'). Quoi qu'il en soit de ce mécanisme, il n'aurait pu s'appliquer aux cas examinés ici pour les formes de COUDRE, APPRENDRE et ÉTEINDRE, qui n'ont pas été produits dans un tel contexte⁴⁰.

Les travaux de Chevrot *et al.* (2000, 315-316) permettent d'envisager une autre explication. Ces chercheurs font l'hypothèse que les enfants ont tendance à construire une image mentale unique des mots variables OL#~O#, le plus souvent à partir de la variante légère. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'ils incorporent dans leur lexique mental la variante OL# et développent des liens qui l'unissent à la forme O# originalement acquise⁴¹. Si l'on accepte

⁴⁰ Pour les énoncés construits avec les verbes RÉPONDRE, DESCENDRE et METTRE, il aurait fallu que les sujets de ces verbes comprennent systématiquement des prénoms du type *Alexandre*, *Cassandre*, ou *Phèdre* lorsque la consonne adventice a été produite, ce qui est peu vraisemblable.

⁴¹ J'ai reformulé la proposition des auteurs pour la rendre plus neutre et compatible avec une interprétation exemplariste du lexique. La formulation publiée en 2000 suppose que la mise en relation des deux variantes consiste à leur accorder une représentation phonologique unique construite à partir de la forme primitive en y ajoutant un segment identifié comme « variable » : « Children's general tendency to simplify obstruent-liquid clusters suggests that the variant without [R] is encoded first. As they gain linguistic experience, children learn to encode a variable /R/ in their lexical representation as a result of

cette hypothèse et qu'on admet que les formes de l'infinitif sont acquises avant celles de 3pl, les enfants auraient par la suite reconnu dans ces premières des instanciations possibles de la 3pl pour des verbes comme RÉPONDRE, DESCENDRE et METTRE. D'où deux conséquences possibles : (1) généralisation de cette propriété à tous les verbes dont l'infinitif se termine par une occlusive, permettant l'usage de la variante légère de l'infinitif comme instanciation des 3pl des verbes COUDRE, APPRENDRE et ÉTEINDRE et (2) généralisation aux 3pl des liens qui finissent par se développer entre les formes légères et les formes complètes des infinitifs, se manifestant par la production de [-r] adventices à la 3pl. Ces innovations finiront par s'estomper dans l'usage des enfants lorsqu'elles s'écartent de l'usage régulier de leur communauté linguistique, sans nécessairement en faire disparaître complètement les traces dans leur compétence morphologique.

Il n'est d'ailleurs pas impossible que le *-re-* adventice des futurs conditionnels du type *je mettrerais, il perdrait* de la langue des adultes (cf. Morin 1978, 118, note 14; Morin 2003b, 467-468, note 8) puisse également s'expliquer par la persévérance des liens qui se sont établis entre les infinitifs se terminant par OL# et les 3pl.

DÉVELOPPEMENT DES INCRÉMENTS

Les sections précédentes ont permis d'examiner quelques hypothèses générales sur les opérations mentales mises en œuvre par les enfants dans les tâches où l'expérimentateur cherchait à leur faire utiliser des 3pl. Cette section examine plus spécifiquement les réponses où apparaissent des incréments analogiques de 3pl identiques ou semblables à ceux des adultes relevés dans les travaux dialectologiques ou sociolinguistiques qui ont été rappelés au début de cet article. Les données recueillies par Hébert font entrevoir que, comme l'incorporation de l'interfixe [-d-], les incréments analogiques sont des innovations intimement dépendantes des

having heard both variants of each word » (Chevrot *et al.* 2000, 315-316).

capacités cognitives du locuteur, relativement disponibles dans le parler des enfants lorsque le contexte le permet, mais ayant peu de chance de se maintenir si elles ne se conforment pas à l'usage partagé de leur communauté linguistique.

Les incréments des formes de 3pl produites dans l'expérimentation sont majoritairement ceux qui ont été relevés pour les adultes; pas de trace cependant du [-t], ni du [-d] du corpus de Hull-Ottawa. L'expérimentateur recueille aussi une occurrence isolée de [-g] dans [saswag] '(ils) s'assoient' et une de [-f] dans [aplodif] '(ils) applaudissent', la dernière alternant avec [-v] dont elle est peut-être une variante dévoisée. Les incréments [-z] et [-v] ont été produits avec un grand nombre d'autres verbes : [-z] pour S'ASSEOIR, BOIRE, CLOUER, CRIER, ÉCRIRE, ÉTUDIER, S'ENNUYER, ESSUYER, JOUER, PLIER, PUER, RÉPONDRE, REVENIR, RIRE, TUER et VOIR, [-v] pour APPLAUDIR, S'ASSEOIR, CLOUER, CRIER, S'ENNUYER, ESSUYER, PLIER, PUER, SERVIR et VOIR⁴².

L'apparition et l'évolution avec l'âge de l'utilisation des bases incrémentées divergent considérablement selon les verbes. On peut les répartir, plus ou moins facilement, en trois grands groupes. Le premier, comprenant ÉTUDIER, RIRE, JOUER, TUER (fig. 8, p. 222), probablement⁴³ CRIER et APPLAUDIR (fig. 9, p. 222), connaît un usage relativement stable de la forme incrémentée dès la maternelle (utilisée de 13 à 37 %), et qui peut même s'accroître par la suite (s'élevant à 43 % des formes pour RIRE en 6^e année). Leurs bases incrémentées ont certainement été acquises relativement tôt par imitation de l'usage adulte variable pratiqué dans leur entourage. Le choix que font les enfants entre la base courte et la base incrémentée n'est pas différent de celui qu'ils font entre les bases

⁴² Un grand nombre de ces verbes avaient apparemment été inclus dans l'expérimentation pour examiner l'usage de la base longue ou du yod héréditaire, et non pour celui d'incrémentes [-z] et [-v] qu'on n'envisageait pas pour ces verbes.

⁴³ Le regroupement des statistiques des incréments [-v] et [-z] pour les verbes CRIER et APPLAUDIR dans les données publiées ne permet pas de savoir lequel est le plus stable, le cas échéant.

courte et longue héréditaires lorsque l'identifiant est un infinitif, p. ex. DORMIR, PARTIR, SERVIR et BOIRE (fig. 3 et 4, p. 203).

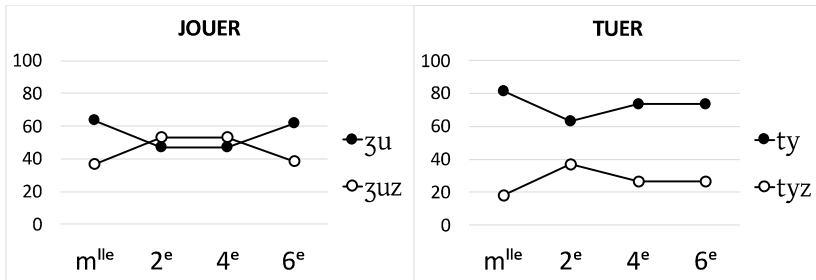


Figure 8 : Identifiant infinitif – JOUER et TUER.

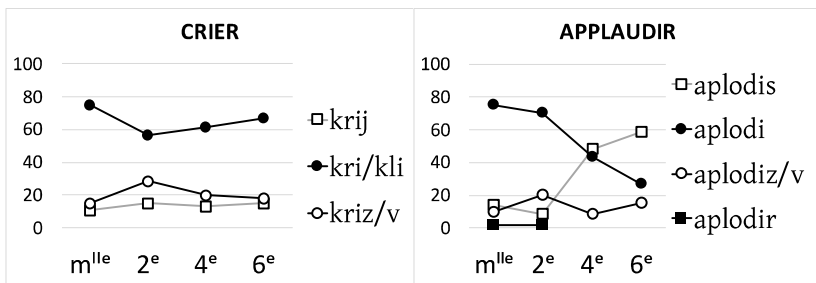


Figure 9 : Identifiant infinitif – CRIER et APPLAUDIR.

Pour le second, comprenant S'ENNUYER, ESSUYER, PUER, CLOUER (cf. fig. 10), leur usage est pratiquement absent à la maternelle et apparaît plus tardivement, atteignant rapidement un plateau, ou même une diminution pour ESSUYER, les deux dernières années. Dans ce cas, l'incrément pourrait résulter d'innovations analogiques interprétables comme des surgénéralisations de règles allomorphiques mineures (cf. KS&D 134, 175-176) qu'on peut attribuer aux opérations mentales des enfants eux-mêmes, provoquant ce que Hébert décrit comme un désapprentissage de la norme à l'école. Il est également possible que les enfants aient simplement acquis un usage social propre aux enfants en milieu scolaire, dit de la « cour d'école » (ou de la « cour de récréation »), transmis par les plus grands aux plus petits. Les usages de la cour d'école peuvent se maintenir de génération en génération d'écoliers, sans néces-

sairement survivre au-delà de l'adolescence (cf. Chauvin, 1999, pour ce genre de transmission pour les comptines enfantines).

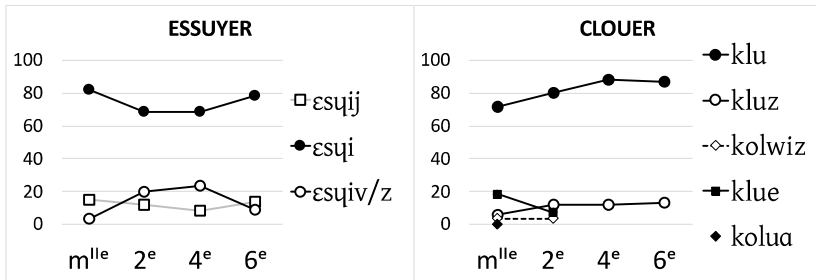


Figure 10 : Identifiant infinitif – ESSUYER et CLOUER⁴⁴.

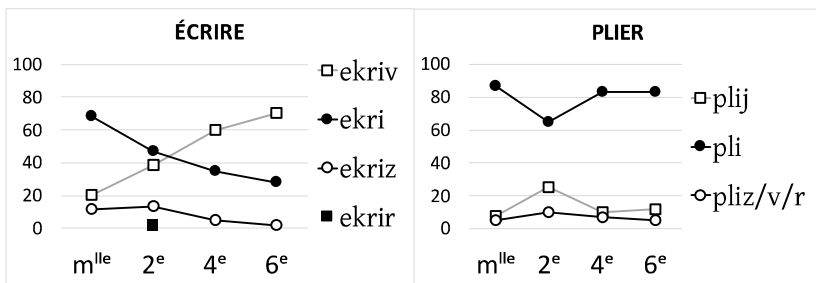


Figure 11 : Identifiant infinitif – ÉCRIRE et PLIER.

Les bases incrémentées du troisième groupe, enfin, pourraient être des formes analogiques occasionnelles (*nonce forms*) non intégrées dans les usages stables des enfants, comme [ekriz] et [pliz, pliv] pour ÉCRIRE et PLIER (fig. 11), [vwav] et [saswaz, saswav] pour VOIR et S'ASSEOIR (fig. 12, p. 224), [serviv, servis]⁴⁵ pour SERVIR (fig. 4, p. 203), [repõz] pour RÉPONDRE (fig. 1, p. 202) ou [rævənis, rævəni:z] (fig. 6, p. 213) pour REVENIR. Leur fréquence est très basse dès la maternelle et la 2^e année, et diminue généralement par la suite. Il est

⁴⁴ Le symbole ◊ regroupe les formes [kolwiz, kluev] et [kluv], et le symbole ◆ les formes [kolua] et [klua].

⁴⁵ Les incréments [-v] et [-s] de SERVIR s'ajoutent cependant ici à la base [servi] plutôt qu'à la base courte comme dans tous les autres cas.

possible que certaines bases incrémentées notées dans les relevés dialectaux soient également des formes analogiques occasionnelles.

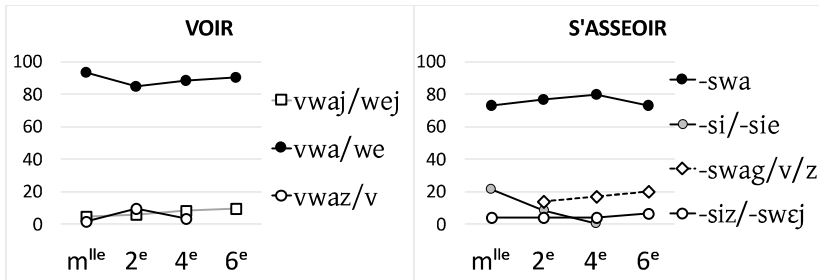


Figure 12 : Identifiant infinitif – VOIR et identifiant 3pl – S'ASSEOIR.

Dans ces relevés dialectaux, l'incrément [-v] avait été observé avec les verbes S'ASSEOIR, CROIRE, PRÉVOIR, VOIR, c'est-à-dire seulement pour des verbes dont les bases courtes se terminent par [-wa]; ce qui permet d'y voir le résultat de créations analogiques basées sur la rime des modèles DEVOIR, BOIRE et RECEVOIR (KS&D, 176). L'incrément [-v] apparaît dans les réponses des enfants, non seulement lorsque les bases courtes se terminent par [-wa], mais aussi lorsqu'elles se terminent par [-i] : CRIER, PLIER, S'ENNUYER, ESSUYER et, dans l'usage particulier des enfants, SERVIR (fig. 4), où on peut voir l'influence des modèles de VIVRE et ÉCRIRE. L'incrément [-v] apparaît aussi, mais très marginalement, en maternelle et en 2^e année avec le verbe CLOUER, qui est problématique à maints égards (cf. note 15).

CONCLUSION

Confronté à une tâche où il doit produire une forme fléchie spécifique d'un mot, le sujet parlant peut, soit utiliser la forme telle qu'il l'a mémorisée (le cas échéant), soit adopter une stratégie d'évitement, soit en construire une sur le « modèle » des autres formes fléchies déjà mémorisées de mots-formes de la même catégorie. La nature de ce « modèle » varie considérablement selon la théorie adoptée : limitée à l'analogie proportionnelle dans les approches théoriques sans découpage morphémique (cf. Singh 2006), il s'appuie sur une organisation complexe d'unités plus petites que le mot-

forme, décomposé en « base » et « désinence », associées les unes aux autres par un ensemble de règles allomorphiques, de règles morphologiques, de conditions de structure paradigmatiques et d'un système de classes, microclasses, et minimicroclasses dans la théorie de la morphologie naturelle, défendue et illustrée en grand détail pour la flexion du verbe français par Marianne Kilani-Schoch & Wolfgang Dressler (2005).

L'enquête conduite par Hébert (1977), où il a demandé à des enfants québécois de produire des formes de la 3pl du présent de l'indicatif de verbes avec lesquels ils étaient relativement familiers, permet de voir comment des enfants réagissent concrètement à de telles tâches dans un contexte expérimental. Elle montre que dès la maternelle, les enfants avaient intériorisé différentes formes pour ces verbes, dont celles qui servent dans la langue de l'adulte pour la 3sg du présent de l'indicatif, pour l'infinitif et pour le participe passé (quel que soit le découpage morphémique qu'ils ont pu ou non leur accorder). Certaines de ces formes — au moins celles qui correspondent à la 3sg du présent — ont conservé en partie la polyvalence qu'elles devaient avoir depuis la petite enfance, mais sont déjà sur le chemin de la convergence qui va progressivement leur accorder les valeurs morphologiques de la langue utilisée par les adultes de leur groupe social. La conformité se manifeste plus rapidement pour la plupart des formes de l'infinitif et du participe passé — qui disparaissent très tôt des réponses, ne s'observant d'ailleurs que très marginalement en maternelle et en 2^e année, où elles pourraient ne pas être significatives — contrairement aux formes de 3sg, qui sont relativement fréquentes jusqu'en 6^e année.

Les bases incrémentées sont acquises de la même manière que les autres bases, par l'imitation de l'usage des adultes, mais pour certaines d'entre elles probablement aussi par l'imitation d'un usage propre au milieu scolaire. Les bases incrémentées sont en compétition avec la base héréditaire, p. ex. pour JOUER : *ils* [ʒu] ~ [ʒuz], parfois aussi avec la base courte pour les verbes des conjugaisons non productives, p. ex. ÉCRIRE : *ils* [ekri] ~ [ekriz] ~ [ekriv]. Bien que le dispositif expérimental ne permette pas de décider, il est fort probable que la variabilité qui en résulte n'est pas seulement inter-

individuelle mais aussi intra-individuelle. On peut admettre qu'après l'adolescence, le conformisme social a pour effet de faire réduire la fréquence d'usage des bases incrémentées transmises ou favorisées par le milieu scolaire et que la variation entre les bases incrémentées et les bases héréditaires du jeune adulte rejoint celle des autres adultes.

Le changement historique qui a permis l'introduction des bases incrémentées dans la langue des adultes au Canada doit être relativement ancien, sans qu'on puisse vraiment préciser quand et où il a commencé, ni s'il est relié à celui qui s'est développé en Bretagne romane. Les données recueillies par Hébert, cependant, mettent en évidence le rôle de l'analogie pendant toute la période de mise en place du système verbal, permettant aux enfants de suppléer à la mémorisation incomplète ou imparfaite des bases dans leur lexique mental et aux lacunes du réseau de connexions entre les formes fléchies qui est en train de se mettre en place.

La formation analogique pendant l'enfance de bases incrémentées pour des verbes ayant un infinitif en -ER, comme [ʒuz] pour JOUER ou [kriv] pour CRIER, à un moment donné de l'histoire d'une variété de français où ces formes n'existaient pas encore dans la langue adulte, n'est possible que si les conditions de structure morphématique stipulant que ces verbes ont une base unique pour le singulier et de la 3pl du présent ne sont pas encore acquises. L'actuation du changement — la brèche dans le barrage des conditions de structure morphématique — s'est produite quand des enfants, en nombre suffisant, les ont conservées en dépit de l'usage des adultes : contestation sociale (cf. Labov 2001, 437) ou effet de principes iconiques (KS&D, 134)?

RÉFÉRENCES

Anonyme (s.d. [1820]), *Locutions et prononciations vicieuses, usitées à Nantes et dans plusieurs autres villes occidentales de la France*, nouvelle éd. considérablement augmentée, Nantes, Forest.

- André Virginie, Benzitoun Christophe, Canut Emmanuelle, Debaisieux Jeanne-Marie & Masson Caroline, *Traitement de Corpus Oraux en Français*, URL <http://www.cnrtl.fr/corpus/tcof/>, consulté 2018-02-10.
- Auffray Régis (2007), *Le petit Matao, Dictionnaire gallo-français, français-gallo*, Rennes, Rue des Scribes.
- Baayen Harald & Schreuder Robert (1999), War and Peace : Morphemes and Full Forms in a Noninteractive Activation Parallel Dual-Route Model, *Brain and Language* 68, 27-32.
- Beauchemin Normand, Martel Pierre & Théoret Michel (1992), *Dictionnaire de fréquence des mots du français parlé au Québec*, New York, Peter Lang.
- Beaulieu Louise & Cichocki Wladyslaw (2009), Patrons sociolinguistiques chez trois générations de locuteurs acadiens, in Dufresne Monique, Dupuis Fernande & Vocaj Etleva (éd.), *Historical linguistics 2007: selected papers from the 18th International Conference on Historical Linguistics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 211-222.
- Beaulieu Louise, Cichocki Wladyslaw & Chiasson-Albert Natalie (2009), L'acquisition d'une forme morphosyntaxique traditionnelle par des enfants acadiens, in Baronian Luc & Martineau France (éd.) *Le français d'un continent à l'autre*, Québec, Presses de l'Université Laval, 49-75.
- Beniak Édouard & Mougeon Raymond (1989), Recherches sociolinguistiques sur la variabilité en français ontarien, in Beniak Édouard & Mougeon Raymond (éd.), *Le français parlé hors Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 69-105.
- Bourdieu Pierre (1977), L'économie des échanges linguistiques. *Langue française* 34, 17-34.
- Chauveau Jean-Paul (1984), *Le gallo : une présentation*, *Studi* 26 & 27, Brest, Université de Bretagne.

- Chauvin Carole (1999), *Comptines, formulettes et jeux enfantins dans les Alpes occidentales (région Rhône-Alpes, Suisse romande et Val d'Aoste), Étude gestuelle, rythmique et verbale*, Thèse nouveau régime, Grenoble, Université Stendhal.
- Chevrot Jean-Pierre (1994), La variation phonétique : un point de vue cognitif, *Langage et Société* 70, 5-33.
- Chevrot Jean-Pierre (1996), Prononciation et situations de lecture : données sociolinguistiques, approches expérimentales, modèles psycholinguistiques, *Lidil* 13, 127-158.
- Chevrot Jean-Pierre, Beaud Laurence & Varga Renata (2000), Developmental data on a French sociolinguistic variable : Post-consonantal word-final /R/, *Language Variation and Change* 12, 295-319.
- Chiasson-Léger Mélissa (2017), *Étude sociolinguistique du français acadien du nord-est du Nouveau-Brunswick*, thèse de Ph.D., Ottawa, Université d'Ottawa.
- Dottin Georges & Langouët J. (1901), *Glossaire du parler de Pléchéat (canton de Bain, Ille-et-Vilaine)*, Rennes, Plihon et Hommay.
- Dulong Gaston & Bergeron Gaston (1980), *Le parler populaire du Québec et de ses régions voisines – Atlas linguistique de l'est du Canada*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Fayol Michel, Largy Pierre & Lemaire Patrick (1994), Cognitive overload and orthographic errors : When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors – A study in French written language, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 47, 437-464.
- Fraisse Paul, Noizet Georges & Flament Claude (1963), Fréquence et familiarité du vocabulaire, in de Ajuriaguerra Julián (éd.), *Problèmes de Psycho-linguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 157-162.

- Franck Julie, Cronel-Ohayona Stephany, Chillier Laurence, Frauenfelder Ulrich H., Hamann Cornelia, Rizzi Luigi, & Zesiger Pascal (2004), Normal and pathological development of subject-verb agreement in speech production : a study on French children, *Journal of Neurolinguistics* 17, 147-180.
- Geddes James Jr. (1908), *Study of an Acadian-French dialect, spoken on the North Shore of the Baie-des-Chaleurs*, Halle, Niemeyer.
- Gilliéron Jules & Edmont Edmond (1902–1910), *Atlas linguistique de la France*, Paris, Champion.
- Gougenheim Georges, Michea René, Rivenc Paul & Sauvageot Aurélien (1964), *L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré)*, nouvelle édition, Paris, Didier.
- GPFC (1930), *Glossaire du parler français au Canada*, Québec, Action sociale.
- Grégoire Antoine (1947), *L'apprentissage du langage. La troisième année et les suivantes*. Liège, Faculté de Philosophie et Lettres / Paris, Droz.
- Guillaume Paul (1927), Le développement des éléments formels dans le langage de l'enfant, *Journal de psychologie normale et pathologique* 24, 203-229.
- Hébert Bernard (1977), *L'acquisition des marques orales du pluriel chez des enfants de la maternelle à la fin de l'élémentaire*, mémoire de M.A., Montréal, Université de Montréal.
- Hébert Bernard, Gagné Gilles & Barbaud Philippe (1981), Les alternances phonologiques du pluriel en français chez les enfants de la maternelle à la sixième année, in Gagné Gilles & Pagé Michel (éd.), *Études sur la langue parlée des enfants québécois* (1969-1980), Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 265-281.
- Hiriarteborde Annie (1973), Sur la généralisation de quelques marques grammaticales dans le langage d'enfants de 3 ans 1/2, *Études de Linguistique Appliquée* 9, 101-124.

- International Phonetic Association (1999), *Handbook : A guide to the use of the International phonetic alphabet*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kemp William, Pupier Paul & Yaeger-Dror Malcah (1980), A linguistic and social description of final consonant cluster simplification in Montreal French, in Shuy Roger W. & Schnukal Anna (éd.), *Language use and the uses of language*, Georgetown, Georgetown University Press, 12-40.
- Kilani-Schoch Marianne (1998), The acquisition of number in French, *Studies in the acquisition of number and diminutive marking*, in Gillis Steven, *Antwerp papers in linguistics 95*, 27-54.
- Kilani-Schoch Marianne (2009), Relations between the development of the category of nominal and verbal number in two French-speaking children, in Stephany Ursula & Voeikova Maria D. (éd.), *Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition, a Cross-Linguistic Perspective*, Berlin, Mouton de Gruyter, 371-410.
- Kilani-Schoch Marianne & Dressler Wolfgang U. (2005), *Morphologie naturelle et flexion du verbe français*, Tübingen, Gunter Narr.
- KS&D = Kilani-Schoch Marianne & Dressler Wolfgang (2005).
- Labov William (2001), *Principles of linguistic change, vol. 2 : Cognitive and cultural factors*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Laks Bernard (1977), Contribution empirique à l'analyse socio-différentielle de la chute de /r/ dans les groupes consonantiques finals, *Langue française 34*, 109-125.
- Mel'čuk Igor (1993), *Cours de morphologie générale, vol. 1. Introduction et première partie : le mot*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal / Paris, CNRS.
- Morin Yves Charles (1978), The status of mute e, *Studies in French Linguistics 1/2*, 79-140.

Morin Yves Charles (1987), Remarques sur l'organisation de la flexion des verbes français, *ITL Review of Applied Linguistics* 77/78, 13-91.

Morin Yves Charles (2003a), Remarks on prenominal liaison consonants in French, in Ploch Stefan (éd.), *Living on the Edge – 28 Papers in Honour of Jonathan Kaye*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter, 385-400.

Morin Yves Charles (2003b), Le statut linguistique du chva ornemental dans la poésie et la chanson françaises, in Aroui Jean-Louis (éd.), *Le sens et la mesure : De la pragmatique à la métrique – Hommages à Benoît de Cornulier*, Paris, Honoré Champion, 459-498.

Morin Yves Charles (2005), La perte du [d] dans la conjugaison de PRENDRE (nous prenons ~ nous prenons) : changement analogique ou changement phonétique? in Nølke Henning, Baron Irène, Korzen Hanne, Korzen Iørn & Høeg Müller Henrik (éd.), *Grammatica – Festschrift in honour of Michael Herslund – Hommage à Michael Herslund*, Bern, Peter Lang, 325-341.

Morin Yves Charles (2008), Les yods fluctuants dans la morphologie du verbe français, in Fradin Bernard (éd.), *La raison morphologique – Hommage à la mémoire de Danielle Corbin*, Amsterdam, Benjamins, 133-154.

Morin Yves Charles (2013), From apical [r] to uvular [ʀ] : what the apico-dorsal *r* in Montreal French reveals about abrupt sound changes, in Sánchez Miret Fernando & Recasens Daniel (éd.), *Studies in phonetics, phonology and sound change in Romance*, Munich, Lincom Europa, 65-93.

Mougeon Françoise & Mougeon Raymond (2014), Accord sujet-verbe (3^e pl.) en FL1 et FL2, Colloque *Les relations d'accord dans la syntaxe du français*, Université de Fribourg, septembre 2014.

- Mougeon Raymond (2005), Rôle des facteurs linguistiques et extralinguistiques dans la dévernacularisation du parler des adolescents dans les communautés francophones minoritaires du Canada, in Valdman Albert, Auger Julie & Piston-Hatlen Deborah (éd.), *Le français en Amérique du Nord – état présent*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Mougeon Raymond & Beniak Édouard (1991), *Linguistic consequences of language contact and restriction : The case of French in Ontario (Canada)*. New York / Toronto, Clarendon Press / Oxford University Press.
- Mougeon Raymond & Beniak Édouard (1995), Le non-accord en nombre entre sujet et verbe en français ontarien : un cas de simplification?, *Présence francophone* 46, 53-66.
- Mougeon Raymond & Nasdadi Terry (1998), Sociolinguistic discontinuity in minority language communities, *Language* 74, 40-55.
- Painchaud Louis (1970), *Les marques du pluriel à 6 ans et à 8 ans*. Université de Sherbrooke. [Dépôt : Bibliothèque Nationale du Québec 448.2 P144m 1970.]
- Perrot Marie-Ève (2005), Le non-accord sujet-verbe à la 3^e personne du pluriel dans un corpus chiac, in Brasseur Patrice & Falkert Anika (éd.), *Français d'Amériques : approches morphosyntaxiques*, Paris, L'Harmattan, 187-198
- Rasetti Lucienne (2003), *Optional categories in early French syntax : a developmental study of root infinitives and null arguments*, thèse de doctorat, Université de Genève.
- Roussel Basile (2013), *Analyse sociolinguistique de la flexion verbale -ont en français acadien chez deux générations de locuteurs du nord-est du Nouveau-Brunswick*, Mémoire de maîtrise, Toronto, University of Toronto.
- Segui Juan, Mehler Jacques, Frauenfelder Uli & Morton John (1982), The word frequency effect and lexical access, *Neuropsychologia* 20, 615-627.

- Singh Rajendra (2006), Whole Word Morphology, in Brown Keith (éd.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, second edition, vol. 13, Oxford, Elsevier, 578-579.
- Suppes Patrick, Smith Robert & Léveillé Madeleine (1973), The French Syntax of a Child's Noun Phrases, *Archives de Psychologie* 42, 207-269.
- Thomas Alain (1986), *La variation phonétique : cas du franco-ontarien*, Montréal, Didier.
- Valdman Albert & Rottet Kevin J. (2010), *Dictionary of Louisiana French, as spoken in Cajun, Creole, American Indian Communities*, Jackson, University Press of Mississippi.
- Walker Douglas C. (1995), Patterns of analogy in the Canadian French verb system, *Journal of French Language Studies* 5, 85-107.