

Variations dans l'acquisition du marqueur ergatif en basque par des enfants bilingues basque-français

Isabelle Duguine, Barbara Köpke et Jean-Luc Nespoulous
Université de Toulouse II

Cet article présente les résultats d'une étude longitudinale menée auprès de sept enfants bilingues, successifs (L1 français ou basque) et simultanés basque-français, et de trois monolingues bascophones concernant l'acquisition du marqueur morphologique ergatif en basque. En réponse aux hypothèses dressées dans le cadre du bilinguisme précoce, l'objectif est de vérifier si l'enfant bilingue basque-français suit le même parcours développemental que l'enfant monolingue bascophone pour ce qui est de la maîtrise de ce marqueur. Le protocole de tests mis en place comprend des épreuves en langage spontané et contrôlé visant la production orale du cas ergatif dans ces deux contextes spécifiques. L'analyse des données montre des différences inter-individuelles et inter-tâches non négligeables contribuant ainsi à la caractérisation de la variation dans l'acquisition du langage et pouvant dans une certaine mesure remettre en question la classification du bilinguisme précoce basée sur le seul critère de l'âge d'acquisition des langues.

Mots-clés : développement du langage, bilinguisme précoce, cas ergatif

1. Introduction

Pendant longtemps, les théories de l'acquisition et du développement du langage se sont essentiellement basées sur l'étude d'enfants monolingues en minorant la situation des enfants bilingues. Le modèle de référence en matière de développement « normal » demeure encore — du moins dans certains domaines — celui de l'enfant monolingue (Genesee 2002). Ceci est particulièrement vrai au plan clinique ou psychopédagogique puisque le diagnostic langagier s'établit par rapport à la trajectoire développementale du monolingue. Parallèlement à cela, ces dernières années ont vu croître un certain nombre d'études comparatives entre les deux modes d'acquisition, bilingue vs monolingue, mettant en relief tantôt

des similarités tantôt des différences dans le parcours langagier (Serratrice 2007; Granfeldt et al. 2007; Kilhstedt & Schlyter 2009; Schlyter 2011). Ces disparités comportementales pourraient donc remettre en cause le postulat d'unicité entre les enfants monolingues et bilingues (Meisel 2004; Genesee & Nicoladis 2006). Plus généralement, cette question touche le débat confrontant l'universalité de la faculté du langage et la diversité des langues. La faculté du langage supposée universelle s'exprime en effet à travers une variété importante de langues pouvant être apparentées ou, au contraire, fortement contrastées. Le but est de connaître quels sont les processus généraux dépendants de la cognition vs. ceux tributaires des contraintes structurales des langues et donc variables. Or, lorsque l'on s'intéresse aux relations entre le langage et la cognition, il va de soi que l'étude d'une seule langue ne suffit pas. Les recherches translinguistiques dans plusieurs domaines notamment en pathologie du langage (Nespoulous 1997; Soroli et al. 2010) ou encore en acquisition (Berman & Slobin 1994; Bowerman 1996; Hickmann 2002) l'ont déjà démontré en mettant en évidence des performances variables d'un locuteur à un autre en fonction de la langue parlée. Les études interlangues revêtent en ce sens une qualité majeure.

Notre recherche porte de façon générale sur le développement du langage oral chez l'enfant bilingue basque-français, autrement dit chez l'enfant grandissant au contact de deux langues qui sont typologiquement éloignées, le basque et le français. L'intérêt ici est de tirer profit des propriétés spécifiques du basque, langue très peu étudiée dans le domaine de l'acquisition du langage, afin d'apporter de nouvelles connaissances sur le sujet. Le présent article se focalise exclusivement sur la maîtrise du marqueur morphologique ergatif en basque chez des enfants bilingues basque-français en contexte d'acquisition *simultanée* (lorsque les deux langues sont apprises en même temps depuis la naissance) et *successive* (lorsque la seconde langue est intégrée plus tard aux alentours de trois ans et généralement par le biais scolaire) des langues. L'objectif de cette étude est de voir si la structure sélectionnée est acquise chez les enfants bilingues basque-français au même rythme que chez les enfants monolingues bascophones. Soulignons par ailleurs que l'absence du suffixe ergatif dans la production langagière chez l'adulte (par exemple, en cas d'acquisition tardive ou d'attrition de la langue) est souvent synonyme d'une maîtrise défaillante de la langue basque par rapport à celle d'un locuteur natif. Qu'en est-il chez l'enfant bilingue ? Comment devra-t-on interpréter les erreurs éventuelles portant sur ce suffixe ? Ce sera l'objet de notre discussion dans la dernière partie de cet article.

2. Le bilinguisme précoce

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous présentons les deux questions principales attenantes à chaque profil de bilingue précoce.

2.1 Rôle de l'âge dans l'acquisition successive des langues

L'acquisition successive ou consécutive de deux langues chez l'enfant a lieu lorsque la deuxième langue est introduite après une période d'environ trois ou quatre ans pendant laquelle une seule langue a été acquise. Selon McLaughlin (1984), l'âge de trois ans fonde la limite entre le *bilinguisme simultané* qui s'échelonne de zéro à trois ans et le *bilinguisme successif* effectif au-delà de trois ans. Meisel (2004, 2008), pour sa part, place la barre aux alentours de trois-quatre ans. En clair, il part du principe que si l'exposition à la langue seconde se fait avant quatre ans, l'enfant poursuit un développement simultané des deux langues premières (2L1) alors que s'il y est exposé après cet âge, il se situe dans le cadre de « l'acquisition enfantine de la langue seconde » (*child L2* ou *cL2*). Quant à l'acquisition de la L2 débutant après six-sept ans, Meisel considère que celle-ci doit être assimilée à une « acquisition L2 adulte » (*adult L2* ou *aL2*). Dans le premier cas, l'expérience bilingue se déroule parallèlement au développement du langage, alors que si le contact avec la deuxième langue s'effectue après six-sept ans, les mécanismes d'apprentissage seraient différents de ceux impliqués dans le contexte du bilinguisme simultané (Niklas-Salminen 2011). Cette distinction est étroitement liée à l'hypothèse d'une période critique au-delà de laquelle certaines capacités sensorielles ou langagières tendraient à disparaître (Delage 2008).

En rapprochant les données concernant la typologie du bilinguisme précoce et celles de la période critique, certains chercheurs comme Meisel (2004) font l'hypothèse que l'acquisition bilingue successive durant l'enfance devrait suivre la même voie que celle du bilinguisme simultané à partir du moment où le seuil critique n'est pas dépassé. En d'autres termes, l'acquisition de la compétence plurilingue est possible quel que soit le contexte bilingue, simultané ou successif, à condition que l'enfant soit exposé à plus d'une langue avant la fin de la période critique. Les enfants qui apprennent simultanément deux langues depuis la naissance ou ceux qui acquièrent la L2 avant trois-quatre ans ne présenteraient donc pas de différence. Cependant, selon Meisel (2004), d'autres chercheurs pensent au contraire que l'acquisition successive bilingue aboutit nécessairement à des différences de compétence linguistique en comparaison avec les cas d'exposition simultanée aux deux langues. Meisel (2008) lui-même admet que des recherches futures pourraient éventuellement montrer des différences au cours de cette période précoce. Certaines études (Kihlstedt & Schlyter 2009; Schlyter 2011) viennent étayer ce

dernier propos en ce sens que les auteurs montrent des différences entre les bilingues précoces simultanés franco-suédois (2L1) et les bilingues précoces consécutifs (cL2 français), ceux-ci se rapprochant des adultes (aL2 français) en ce qui concerne l'acquisition de la morphologie temporelle en français.

2.2 Acquisition simultanée : Fusion, indépendance ou système mixte des langues ?

Concernant l'acquisition simultanée de deux langues, deux grandes hypothèses ont été proposées : en premier lieu, l'hypothèse du Système Unitaire (Volterra & Taeschner 1978) puis par opposition celles de la Différenciation (Meisel 2001) et du Développement Séparé ou *Separate Development Hypothesis* (De Houwer 2006, 2009). S'agissant de la première hypothèse, les auteurs se basent sur une étude longitudinale menée sur deux sœurs toutes deux exposées à l'italien et à l'allemand depuis leur naissance selon le principe de Ronjat « une personne-une langue ». L'idée-maîtresse est que l'acquisition bilingue se caractérise par une période initiale durant laquelle l'enfant développe un seul système linguistique avant une séparation des systèmes lexicaux et syntaxiques pour chaque langue. Le modèle proposé est constitué de trois étapes : (a) premièrement, l'enfant possède un seul système lexical qui inclut les mots des deux langues ; (b) deuxièmement, deux systèmes lexicaux se développent mais le système grammatical est identique pour les deux langues ; et enfin (c) la dernière phase représente celle de la différenciation syntaxique des deux langues et donc des deux systèmes linguistiques. C'est à ce stade que l'enfant peut être considéré comme bilingue (Volterra & Taeschner 1978). Selon ces auteurs, les mélanges linguistiques observés dans les productions de ces deux enfants lors de la phase initiale apportent la preuve de l'unité du système. Par la suite, d'autres chercheurs, tels que Redlinger et Park (1980), Fantini (1985) ou encore Vihman (1985), cités par Vásquez (2007), soutiennent cette hypothèse. Selon Bialystok (2001), l'*Hypothèse du développement unitaire* s'accommode mieux des théories fonctionnalistes que des approches formelles en ce sens que les représentations linguistiques indifférenciées au départ dépendraient de processus cognitifs généraux. Ces mêmes représentations seraient par la suite affinées et spécialisées au gré des apprentissages et de l'expérience.

A l'inverse, de nombreuses études de tendance générativiste réfutent cette hypothèse (Meisel 1990, 2004 ; De Houwer 1990 ; Paradis & Genesee 1996 ; Ezeizabarrena & Aebly 2010) en invoquant la séparation des langues dès le départ. L'*Hypothèse du développement séparé* postule que l'acquisition des deux langues se fait séparément dès la naissance. Certains chercheurs en viennent à dire que la trajectoire développementale des enfants bilingues simultanés est globalement identique à celle des enfants monolingues du même âge (Meisel 2004 ; Genesee &

Nicoladis 2006). Paradis et Genesee (1996) ont montré par exemple que des enfants bilingues français-anglais âgés de deux-trois ans : (1) utilisent les verbes finis, c'est-à-dire avec des marques morphologiques de temps, d'aspect, de nombre et de personne (ex. : *he goes* « il va ») plus tôt en français qu'en anglais ; (2) utilisent les pronoms sujets en français exclusivement avec les verbes finis alors qu'en anglais, ils les emploient à la fois avec les verbes finis et non finis ; (3) les négations verbales sont placées après le verbe en français (ex. : *n'aime pas*) mais avant le verbe en anglais (ex. : *do not like*). En résumé, ces résultats seraient conformes au schéma d'acquisition de l'enfant monolingue dans chaque langue.

Si l'hypothèse de la séparation des langues semble s'imposer sur celle de la fusion, d'autres chercheurs nuancent toutefois cette conclusion. En effet, la présence de structures interlinguistiques de type *transferts* ou *interférences* observées dans certaines études laisse penser que les systèmes linguistiques sont perméables à certains niveaux (Döpke 1996; Hulk & Müller 2000; Yip & Matthews 2000). Döpke (2000) rapporte par exemple qu'un enfant bilingue simultané anglo-allemand emploie l'ordre Verbe-Objet (VO) dans les propositions en allemand davantage que les locuteurs monolingues natifs de l'allemand. L'auteur rappelle qu'en allemand, l'ordre VO est utilisé majoritairement dans les propositions principales tandis que l'ordre OV serait réservé à certaines propositions subordonnées. En anglais, l'ordre VO est utilisé dans les deux cas. S'appuyant sur le modèle de Compétition de Bates et MacWhinney (1987), Döpke postule que les sujets de son étude ont tendance à surgénéraliser l'ordre des mots VO en allemand car celui-ci est renforcé en surface au niveau de l'input des deux langues alors que l'ordre OV apparaît seulement en nombre limité dans les propositions subordonnées en allemand.

Sur la base de la Grammaire Universelle cette fois, Hulk et Müller (2000) proposent également l'idée d'un « recouvrement des deux systèmes en surface » pour expliquer les transferts translinguistiques. Ces résultats sont toutefois discutés par d'autres chercheurs qui soulignent l'importance de la dominance de la langue. Les enfants vont probablement incorporer les structures de leur langue dominante au sein de la langue faible plutôt que le contraire (Döpke 1998; Yip & Matthews 2000). Yip et Matthews ont par exemple constaté que le transfert de structures en cantonais vers l'anglais avait lieu chez un enfant apprenant les deux langues au cours d'une période d'exposition majoritairement au cantonais. Dans une autre étude, ces mêmes auteurs (2003) ont suggéré un développement asynchrone des deux langues qui serait à l'origine des transferts linguistiques. C'est-à-dire que l'apparition des structures suit dans les grandes lignes un calendrier propre à la langue avec un décalage possible d'une langue à une autre : en d'autres termes, ce qui est acquis tôt dans une langue peut l'être bien plus tard dans une autre en fonction des spécificités et des complexités structurales des langues. C'est le cas notamment des propositions relatives qui sont, selon le schéma développemental

monolingue, acquises plus tôt en cantonais qu'en anglais, alors que dans le cadre du bilinguisme, l'émergence de ces constructions en anglais se ferait également plus tôt, et ce sous l'influence du cantonais (Matthews & Yip 2003). Enfin, les résultats d'une recherche (Mishina-Mori 2005) menée auprès de deux enfants bilingues simultanés anglo-japonais ont également révélé des influences translinguistiques remettant en cause l'hypothèse de deux systèmes séparés. En somme, ces dernières études montrent que les langues ne sont pas cloisonnées et que des passerelles existent entre elles à certains niveaux, corroborant ainsi l'hypothèse d'un système mixte et perméable (Lemay-Catherwood 2003).

3. Le cas ergatif en basque et son acquisition chez l'enfant

3.1 Le basque : Une langue ergative

D'origine pré-indo-européenne, la langue basque possède une morphologie nominale agglutinante. Parmi la dizaine de cas de déclinaison, le cas ergatif, représenté par le morphème *-k*, désigne le sujet du verbe transitif alors que le cas absolutif (morphème zéro) marque le sujet d'un verbe intransitif ou l'objet dans une phrase transitive (Allières 1977, 1979; Oyharçabal 2003, 2011). Cette distinction n'existe pas en français comme le montre la traduction des exemples (1) et (2) :

- (1) *Gizona-θ jin da.*
 homme-art.sg.ABS venir.perf aux.être
 ('L'homme est venu.')
- (2) *Gizona-k gatua-θ ikusi du.*
 homme-art.sg.ERG chat-art.sg.ABS voir.perf aux.avoir
 ('L'homme a vu le chat.')

Par ailleurs, l'ergativité suppose un double marquage affectant à la fois la morphologie nominale et la morphologie verbale par la présence d'indices au niveau de l'auxiliaire. Le verbe s'accorde avec tous ses actants (sujet et objets). Ainsi, la structure morphologique du verbe peut contenir jusqu'à trois marques en relation avec les cas grammaticaux (absolutif, ergatif, datif).¹ Autrement dit, le verbe basque comprend les indices de personne renvoyant au sujet du verbe intransitif ou à l'objet direct pour les verbes transitifs (d'où le lien avec le cas absolutif ABS), au sujet de l'action (ici l'ergatif ERG) et au bénéficiaire tant pour les transitifs que pour les intransitifs (ici le datif DAT).

1. Le cas datif indique le bénéficiaire de l'action (en français, préposition *à/au* avec substantifs (donner à)).

- | | | | |
|--------|----------------------------------|--|-------------|
| (3) a. | ABS | <i>da</i>
(['il/elle] est') | : 1 marque |
| b. | ABS-ERG
(objet singulier) | <i>du</i>
(['il/elle l'] a') | : 2 marques |
| c. | ABS-DAT-ERG
(objet singulier) | <i>dio</i>
(['il/elle le/la'] lui') | : 3 marques |

Notons aussi que le basque est une langue PRO-DROP et que, plus généralement, le marquage morphologique des actants dans le verbe peut s'accompagner d'une absence de marquage pronominal (de ces actants) dans la phrase. Enfin, l'ordre des mots en basque est relativement libre en raison des cas de déclinaison qui indiquent la fonction syntaxique de chaque constituant. Ainsi, une phrase composée d'un sujet S, d'un verbe V et d'un objet O peut admettre plusieurs ordres: SOV, SVO, OSV, OVS, VSO, VOS.

3.2 Acquisition du cas ergatif chez l'enfant monolingue bascophone et bilingue basque-espagnol

Les études développementales menées en Pays Basque d'Espagne montrent que le cas ergatif pose des problèmes chez les enfants bilingues basque-espagnol et monolingues bascophones (Barreña 1995; Ezeizabarrena & Larrañaga 1996; Huarte 2007a, 2007b). Les auteurs s'accordent sur le fait qu'il existe différentes étapes d'acquisition concernant le cas ergatif (Huarte 2007a). Les premières productions sont souvent composées de deux mots appartenant aux catégories lexicales des adjectifs, noms, verbes ou adverbes. Elles sont dépourvues de marques morphologiques, autrement dit aucun morphème de cas ni d'aspect ni même d'auxiliaire n'est encore produit. L'émergence du cas ergatif au sein de la morphologie nominale correspond à la période où l'on observe une augmentation de la longueur des phrases et de leur complexité. Elle se situerait aux alentours de deux ans et quatre mois (Barreña 1995; Huarte 2007a, 2007b). Toutefois, la production de ce marqueur serait irrégulière (Ezeizabarrena 2012) et se manifesterait par des omissions selon Huarte (2007a, 2007b). Plusieurs hypothèses ont été avancées pour tenter d'expliquer les étapes d'acquisition du marqueur ergatif. L'hypothèse syntaxique, par exemple, basée sur l'hypothèse maturationnelle ou *Maturational hypothesis* (Barreña 1993; Ezeizabarrena & Larrañaga 1996; Zubiri 1997) suggère que la Grammaire Universelle étant soumise à un processus de maturation, « les projections fonctionnelles assignées au cas ne doivent peut-être pas encore être fixées ». Qu'en est-il des bilingues précoces basque-français? Suivent-ils le même pattern d'acquisition que les enfants bilingues basque-espagnol et monolingues

bascophones en ce qui concerne le cas ergatif? La section suivante rend compte de la méthode utilisée pour le recueil des données relatives à cette question.

4. Méthodologie

4.1 Population

Notre démarche se fonde sur une étude de cas multiples comptant au total dix enfants de profils linguistiques différents. L'échantillon comprend sept enfants bilingues basque-français, simultanés et successifs (L1 basque ou français) et trois monolingues bascophones âgés en moyenne de cinq ans lors de la première mesure. S'agissant de la sélection des sujets bilingues, les critères d'inclusion tiennent compte de la situation sociolinguistique et des modes de transmission des langues basque et française en Pays Basque de France. Les enfants bilingues de notre étude — numérotés de 1 à 7 — correspondent à l'un ou l'autre des profils suivants :

Profil 1 : Enfant bilingue précoce successif de L1 basque apprenant le français L2 à l'école (n°4, n°6 et n°7).

Profil 2 : Enfant bilingue précoce successif de L1 français apprenant le basque L2 à l'école (n°5).

Profil 3 : Enfant bilingue précoce simultané ayant appris les langues basque et française en famille et apprenant le français à l'école (n°2).

Profil 4 : Enfant bilingue précoce simultané ayant appris les langues basque et française en famille et apprenant le basque à l'école (n°1 et n°3).

Parmi les sept enfants bilingues, cinq ont été suivis longitudinalement de 2009 à 2011 (bilingues précoces n°1, 2, 3, 4, 5). Les deux autres se sont greffés par la suite : l'enfant n°6 en 2010 et l'enfant n°7 en 2011. Il en est de même pour le monolingue bascophone n°10 qui a intégré l'échantillon en 2010.

La première mesure effectuée en 2009 constitue une étude pilote au cours de laquelle seule une épreuve (narration, voir ci-dessous) a été proposée aux enfants. Les résultats obtenus lors de cette tâche de langage quasi-spontané (notamment les erreurs portant sur le cas ergatif) ont conduit à la création de tests plus contrôlés.

4.2 Matériel et procédure

Les enfants ont été soumis à deux types de tests : une épreuve de langage peu dirigé et deux épreuves de langage contrôlé avec un degré de contrainte progressif.

4.2.1 *Épreuve de narration en basque (Tâche peu dirigée)*

L'épreuve de langage peu dirigé est une tâche de narration établie à partir d'un livre d'images sans texte *Frog where are you?* (Mayer 1969). Ce support comprend 24 planches retraçant l'histoire d'un garçon à la recherche de sa grenouille. L'objectif est d'observer la production du marqueur ergatif en contexte naturel. La consigne donnée en basque est la suivante: *Ixtorio bat da. Kondatu behar dautazu zer pasatzen den* ('C'est une histoire. Tu dois me raconter ce qui se passe'). Les productions narratives ont été transcrites et annotées selon les normes issues du système CHILDES (MacWhinney 2000).

4.2.2 *Production du cas ergatif -k en basque (Tâche semi-contrôlée)*

Dans cette épreuve, l'objectif est de faire produire des verbes transitifs à la 3e personne du singulier et donc de faire émerger le marqueur ergatif au niveau du nom. Cette épreuve semi-contrôlée se subdivise en deux sous-tests: A et B.

– *Sous-test A*

Le sous-test A comporte quatre dessins de couleur. Chaque image représente un enfant (fille ou garçon) impliqué dans une activité scolaire: le dessin, l'écriture, le comptage et la lecture. L'enfant écoute d'abord la consigne en basque qui est la suivante: *Haurrak eskolan dira. Badira neskak eta mutikoak. Erran behar duzu bakotxak zer egiten duen* ('Les enfants sont à l'école. Il y a des filles et des garçons. Tu dois dire ce que chacun fait'). Les images sont ensuite présentées à l'enfant une par une. On s'attend à ce que l'enfant emploie les verbes transitifs suivants pour décrire chaque activité: *marraztu* ('dessiner'), *idatzi* ou *izkiriatu* selon les dialectes ('écrire'), *kondatu* ('compter') et *irakurri* ou *leitu* ('lire'). Mais la tâche n'étant pas totalement guidée, il se peut que l'enfant use de tournures linguistiques autres comme la construction progressive en *ari* ('en train de') qui sélectionne l'auxiliaire *izan* ('être') et un sujet à l'absolutif. Au lieu de dire *neskak marrazten du* ('la fille dessine'), le sujet peut produire *neska marrazten ari da* ('la fille est en train de dessiner'). Il peut également omettre le syntagme nominal *neska* ('fille') et ne se contenter que de la forme verbale *marrazten du* ('[il/elle] dessine') ou *marrazten ari da* ('[il/elle] est en train de dessiner').

– *Sous-test B*

Le second sous-test B, quant à lui, est conçu sur la base d'un seul verbe *jakin* ('savoir'). Ce verbe synthétique est transitif et implique l'emploi de l'ergatif nominal. Dans cette tâche, deux dessins en couleur sur lesquels figurent deux personnages — nommés à chaque fois² — sont montrés au sujet. Le fait de désigner les

2. A propos de la déclinaison des prénoms en basque, il faut savoir qu'elle dépend de la finale consonantique C ou vocalique V du prénom. Lorsque ce dernier se termine par une voyelle, le

personnages par leur prénom pourrait être une contrainte supplémentaire donnant à cette épreuve un caractère plus contrôlé comparativement à la précédente. Les prénoms choisis dans notre étude sont bisyllabiques et à finale vocalique : *Ana*, *Xabi*, *Maite* et *Peio* de façon à ne pas surcharger la mémoire de travail de l'enfant.

La consigne pour la première image est la suivante : *Huna Ana eta Xabi. Erran behar duzu bakotxak zer badakien egiten* ('Voici Ana et Xabi. Tu dois dire ce que chacun sait faire'). Quant à la seconde image, la consigne est la même mais ce sont les prénoms des personnages qui changent. L'enfant entendra alors les prénoms : *Maite* et *Peio*. En imposant le verbe transitif *jakin* ('savoir'), d'une part et les prénoms, d'autre part, on s'attend à ce que l'enfant répète le prénom proposé accompagné du morphème ergatif *-k*, ex. : *Anak badaki dantzatzen* ('Ana sait danser') et *Xabik badaki kantatzen* ('Xabi sait chanter') pour ce qui est de la première scène.

Par rapport au sous-test A, le sous-test B contraint davantage l'enfant dans l'utilisation d'un sujet au cas ergatif en présence d'un verbe transitif. Cependant, l'épreuve reste basée sur peu de stimuli (quatre au total) et sur l'emploi de noms propres. C'est pourquoi nous avons créé un autre test comportant davantage de stimuli et impliquant cette fois l'usage de noms communs tout en conservant le même objectif : la production du cas ergatif au niveau nominal.

4.2.3 Production du cas ergatif *-k* en basque (Tâche contrôlée)

Cette épreuve vise à faire produire des phrases avec un sujet (nom commun) porteur du cas ergatif. Le test est construit sur la base de cinq verbes transitifs : *jan* ('manger'), *ekarri* ('apporter'), *hartu* ('prendre'), *harrapatu* ('attraper'), *pusatu* ('pousser') auquel s'ajoutent deux autres verbes pour la phase d'entraînement : *botatu* ('jeter') et *ideki* ('ouvrir'). Un même verbe est employé à deux reprises. Il sert à l'élaboration de deux phrases, la différence se situant au niveau de l'objet variant en nombre, c'est un point sur lequel nous reviendrons ci-après. Au final, l'épreuve comprend dix stimuli.

Rappelons brièvement la structure des phrases attendues en présence d'un verbe transitif : un sujet (agent) *singulier* marqué au cas ergatif *-a-k* et un objet (patient) *singulier* marqué au cas absolutif *-a-θ* ou un objet (patient) *pluriel* marqué

suffixe *-k* s'ajoute directement (Finale V + *-k* (*Ana-k*)). Pour des prénoms se terminant par une consonne, on doit intercaler une voyelle de liaison *-e-* entre la consonne finale et le marqueur *-k* (Finale C + *-e-* + *-k* (*Jon-e-k*; *Beñat-e-k*)). Enfin, certains prénoms nécessitent en plus de redoubler la consonne finale avant d'y ajouter la voyelle de liaison et le marqueur de l'ergatif (Finale C + C + *-e-* + *-k* (*Maidar-r-e-k*; *Iker-r-e-k*)).

au cas absolutif *-ak-θ*.³ Nous nous limitons à des phrases à deux arguments pour cette étude. Concernant l'objet, les images alternent entre des objets singuliers et pluriels. La production de l'enfant devrait donc respecter le nombre : soit le déterminant singulier au cas absolutif *-a* ('le, la, l'), soit le déterminant pluriel au cas absolutif *-ak* ('les'), et dans ce dernier cas, l'enfant devra accorder le verbe en insérant l'infixe *-it-* dans l'auxiliaire comme l'illustrent les exemples (1) et (2) ci-après :

- (1) *Neskak oparia ekartzen du.*
 fille-art.sg-ERG cadeau-art.sg-ABS apporter-imperf. aux. avoir :
 accord sujet 3sg-objet 3sg
 ('La fille apporte le cadeau.')
- (2) *Neskak opariak ekartzen dITu.*
 fille-art.sg-ERG cadeau-art.pl-ABS apporter-imperf. aux. avoir :
 accord sujet 3sg-objet 3pl
 ('La fille apporte les cadeaux.')
- ⁴

S'agissant du matériel, treize images en couleur — dont trois servent pour la phase d'entraînement — ont été spécialement conçues pour cette épreuve. Ces images mettent en scène des personnages humains (*mutiko* 'garçon', *neska* 'fille') ou des animaux (*sagu* 'souris', *gatu* 'chat') exerçant une action soit sur un autre être animé soit sur une entité inanimée (*harri* 'pierre', *untzi* 'boîte', *goxoki/oñoñ* 'bonbon', *lore/lili* 'fleur', *liburu* 'livre', *haixtur* 'ciseau(x)'). Le test est présenté de manière ludique avec l'intervention d'une poupée. La consigne est la suivante : *Panpinak ez daki untsa euskaraz mintzatzen. Hitz batzu bakarrik ezagutzen ditu. Erakutsi dazkot irudi batzu eta erranen dautzut zer hitz erabili dituen. Gero, zuk xuxendu beharko duzu erran duena* ('La poupée ne parle pas très bien le basque. Elle ne connaît que quelques mots. Je lui ai montré des images et je vais te dire les mots qu'elle a utilisés. Ensuite, ce sera à toi de corriger ce qu'elle a dit'). Puis nous soumettons à l'enfant une première image suivie des mots soi-disant prononcés par la poupée. À partir des noms *mutiko* ('garçon'), *baloin* ('ballon') — toujours indéterminés — et du verbe à l'infinitif *botatu* ('jeter'), nous formulons la phrase-cible : *mutikoak baloina botatzen du* ('le garçon jette le ballon') dans laquelle le sujet *mutiko* ('garçon')

3. On notera que l'article défini pluriel *-ak* ('les') au cas absolutif *-θ* présente la même forme morphophonologique que l'article défini singulier *-a* ('le/la/l') au cas ergatif *-k* : ce qui peut être source d'ambiguïté pour l'enfant.

4. Les exemples (1) et (2) font apparaître ici la forme verbale *périphrastique* composée, d'une part, d'un participe porteur de la marque aspectuelle et, d'autre part, d'un auxiliaire, celui-ci revêtant les indices de personne, de nombre et de temps. Le verbe basque admet également une forme *synthétique* réunissant à elle seule les marques de temps et de personne mais la conjugaison synthétique est moins courante et ne concerne qu'un nombre limité de verbes.

prend le suffixe ergatif en tant qu'agent alors que l'objet *baloin* ('ballon') porte le cas absolutif. L'ordre d'énonciation des mots étant toujours le même : Sujet (agent) Objet (patient) Verbe (action), il est possible que cela puisse influencer l'enfant dans sa production. C'est pourquoi les quatre dernières scènes de ce test sont destinées à la production de phrases réversibles. Elles présentent des situations où les personnages qui mènent l'action sont inversés : ce qui devrait obliger l'enfant à changer l'ordre d'apparition des participants ou à marquer différemment les personnages d'une image à l'autre. Le personnage « agent » (sujet) dans la première image devient « patient » (objet) dans la seconde, induisant une modification des suffixes casuels.

5. Résultats

5.1 Production du cas ergatif en langage peu dirigé

Les données de la tâche de narration présentées dans le Tableau 1 montrent qu'en 2009 une distinction très nette apparaît entre les cinq bilingues précoces

Tableau 1. Résultats du suivi longitudinal 2009–2011 pour la tâche de narration*

Enfants	Bilingues simultanés			Bilingues successifs				Monolingues bascophones		
	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5	n°6	n°7	n°8	n°9	n°10
Age en 2009	5 ans	6 ans	5 ans	6 ans	6 ans			4.5 ans	6 ans	
Niveau scolaire	MS	GS	MS	GS	GS			MS	GS	
Ergatif (narration)	0/3	0/4	0/9	0/4	0/5			1/1	8/8	
Age en 2010	6 ans	7 ans	6 ans	7 ans	7 ans	5.5 ans		5.5 ans	7 ans	5 ans
Niveau scolaire	GS	CP	GS	CP	CP	GS		GS	CP	GS
Ergatif (narration)	0/4	0/5	0/4	0/2	14/17	0/0		4/6	14/14	0/0
Age en 2011	7 ans	8 ans	7 ans	8 ans	8 ans	6.5 ans	5.5 ans	6.5 ans	8 ans	6 ans
Niveau scolaire	CP	CE1	CP	CE1	CE1	CP	GS	CP	CE1	CP
Ergatif (narration)	0/2	0/1	0/0	1/6	8/23	6/7	7/8	7/8	0/0	2/2

*Les différents niveaux scolaires indiqués sont la Moyenne Section de maternelle (MS), la Grande Section de maternelle (GS), le Cours Préparatoire (CP) et le Cours Élémentaire 1ère année (CE1). Dans le Tableau 1, chaque réponse correspond au nombre de fois où le cas ergatif apparaît dans la production narrative par rapport aux occurrences obligatoires (il s'agit ici des constructions transitives comportant un verbe transitif et un sujet porteur du suffixe de l'ergatif).

simultanés n°1, 2 et 3 et successifs n°4 et 5 qui ne produisent pas le cas ergatif et les deux monolingues bascophones n°8 et 9 qui eux le produisent.

En 2010, cette différence persiste entre les monolingues bascophones n°8 et n°9 et les bilingues précoces. Toutefois, un écart se dessine entre : d'une part, le bilingue précoce successif de L1 français n°5 qui commence à produire le cas ergatif en dépit d'un grand nombre de généralisations, c'est-à-dire que le cas ergatif est appliqué à des syntagmes nominaux intransitifs qui nécessitent l'emploi du cas absolutif ; et, d'autre part, les bilingues précoces simultanés, ainsi que le bilingue précoce successif de L1 basque qui ne produisent pas ce marqueur.

Cet écart se confirme en 2011 puisque les bilingues précoces simultanés ne produisent toujours pas le cas ergatif tandis que les bilingues précoces successifs L1 basque n°4, 6 et 7 le produisent, tout comme le bilingue successif L1 français n°5 dont la production comporte encore des généralisations.

En outre, il est intéressant de noter que la production du cas ergatif n'est pas systématique. Elle n'exclut pas le fait qu'à un moment donné l'enfant puisse commettre des erreurs d'omission aux côtés d'occurrences correctes, comme cela a pu être constaté chez les enfants bilingues successifs n°4, 5, 6 et 7 ainsi que chez le monolingue bascophone n°8.

En résumé, retenons que les résultats émanant de la tâche narrative en basque montrent des différences plus ou moins importantes dans la production du cas ergatif nominal entre les enfants en fonction de leur profil (bilingue vs. monolingue). Dans l'ensemble, les enfants monolingues produisent le cas ergatif de manière plus précoce comparativement aux enfants bilingues.

5.2 Production du cas ergatif en langage semi-contrôlé

5.2.1 Résultats 2010-Tâche semi-contrôlée

D'après le Tableau 2, le cas ergatif nominal apparaît chez les trois monolingues bascophones n°8, 9 et 10, y compris chez les bilingues précoces successifs (L1 basque) n°4 et 6, ce dernier obtenant le meilleur résultat de tout l'échantillon avec 100 % de réussite (8/8). Par contre, le cas ergatif ne figure pas dans la production des bilingues précoces simultanés n°1, 2 et 5, ni dans celle du bilingue précoce successif (L1 français) n°5. Remarquons à propos du bilingue précoce successif (L1 basque) n°6, âgé de cinq ans et demi lors de cette session, qu'il ne commet aucune erreur alors que le bilingue précoce n°4, de même profil mais plus âgé (sept ans en 2010) n'obtient que trois réponses justes sur dix. Par ailleurs, si le cas ergatif émerge en situation de tâche semi-contrôlée chez l'enfant bilingue n°4 (2/8 occurrences), aucune marque n'apparaît dans sa production en langage peu dirigé (0/2).

En revanche, concernant le bilingue précoce successif (L1 français) n°5, on remarque la tendance inverse : l'enfant produit le cas ergatif dans la tâche narrative

Tableau 2. Résultats 2010 — Production du cas ergatif en basque (tâche semi-contrôlée)

Enfants		Age	Omission ERG	Production ERG	Autres réponses**
Bilingues simultanés	n°1	6 ans	4/8	0/8	4/8
	n°2	7 ans	4/8	0/8	4/8
	n°3	6 ans	4/8	0/8	4/8
Bilingues successifs	n°4	7 ans	3/8	2/8	3/8
	n°5	7 ans	7/8	0/8	1/8
	n°6	5.5 ans	0/8	8/8	0/8
Monolingues bascophones	n°8	5.5 ans	1/8	3/8	4/8
	n°9	7 ans	0/8	5/8	3/8
	n°10	5 ans	1/8	4/8	3/8

**La colonne « Autres réponses » regroupe les réponses non attendues mais néanmoins correctes. On relèvera notamment : (1) l'utilisation du verbe aspectuel *ari izan* 'être en train de' qui implique l'emploi du cas absolutif (et non du cas ergatif) au niveau nominal ; ou encore (2) l'ellipse du sujet qui permet d'éviter la production du suffixe ergatif. Pour des exemples précis, nous renvoyons à l'étude de Duguine (2013 :178).

(14/17 occurrences, voir Tableau 1) tandis qu'elle ne le produit pas dans l'épreuve semi-contrôlée (0/8). Les résultats concernant l'ergatif peuvent donc être variables en fonction du type de tâche proposée : une épreuve de narration relativement peu dirigée ou une épreuve guidée. On pourrait en dire autant pour le monolingue bascophone n°10 qui ne produit pas la marque de l'ergatif dans sa production narrative en 2010 (0/0 occurrences) mais qui la produit dans la tâche semi-contrôlée de la même année (4/8 occurrences). De la même manière, le bilingue précoce successif (L1 basque) n°6 ne produit pas le cas ergatif en contexte narratif (0/0) alors que le marqueur apparaît à chaque réponse du test semi-contrôlé (8/8). Nous ferons malgré tout une distinction entre les enfants bilingues successifs (L1 basque) n°4 et (L1 français) n°5 qui commettent véritablement des erreurs d'omissions en langage peu dirigé alors qu'il en est autrement pour les enfants monolingue bascophone n°10 et bilingue successif (L1 basque) n°4. Ceux-ci ne produisent pas d'occurrences obligatoires dans leur production quasi-spontanée, c'est-à-dire des constructions transitives comportant un verbe transitif et un sujet porteur du cas ergatif, et par conséquent, il est difficile de savoir si ces enfants sont capables de produire le cas ergatif correctement dans un tel contexte. Si tel est le cas, nous ne pouvons pas parler de variabilité inter-tâches s'agissant de ces deux enfants.

En résumé, un écart semble se dessiner au sein des sujets bilingues puisque les bilingues précoces successifs L1 basque se démarquent des autres enfants bilingues (simultanés et successif L1 français) en produisant le cas ergatif : ils se rapprochent donc de la production des enfants monolingues bascophones.

5.2.2 Résultats 2011-Tâche semi-contrôlée

Comme l'indique le Tableau 3, la tendance observée en 2010 se maintient en 2011 puisque les bilingues précoces simultanés n°1, 2 et 3 ne produisent toujours pas le suffixe ergatif. En revanche, le cas ergatif apparaît dans la production des enfants bilingues successifs (n°4, 5, 6 et 7) ainsi que dans celle des enfants monolingues bascophones (n°8, 9 et 10).

Pour cette épreuve, retenons que la variation inter-individus oppose les bilingues précoces simultanés qui ne produisent pas le cas ergatif aux bilingues précoces successifs, ces derniers se rapprochant des monolingues bascophones qui produisent le cas ergatif.

Tableau 3. Résultats 2011 — Production du cas ergatif en basque (Tâche semi-contrôlée)

Enfants		Age	Omission ERG	Production ERG	Autres réponses
Bilingues simultanés	n°1	7 ans	4/8	0/8	4/8
	n°2	8 ans	4/8	0/8	4/8
	n°3	7 ans	4/8	0/8	4/8
Bilingues successifs	n°4	8 ans	2/8	6/8	0/8
	n°5	8 ans	6/8	2/8	0/8
	n°6	6.5 ans	0/8	3/8	4/8
	n°7	5.5 ans	1/8	7/8	0/8
Monolingues bascophones	n°8	6.5 ans	0/8	6/8	2/8
	n°9	8 ans	0/8	5/8	3/8
	n°10	6 ans	0/8	8/8	0/8

5.3 Production du cas ergatif en langage contrôlé

5.3.1 Résultats 2010-Tâche contrôlée

Selon le Tableau 4, les monolingues bascophones n°8, 9 et 10 ainsi que les bilingues précoces successifs (L1 basque) n°4 et 6 et successif (L1 français) n°5 obtiennent de meilleurs résultats que les bilingues précoces simultanés n°1, 2 et 3. La dissociation au sein des bilingues précoces est donc visible ici : les trois bilingues précoces successifs ont un taux d'omissions du cas ergatif inférieur à trois tandis que les trois bilingues précoces simultanés effectuent entre neuf ou dix erreurs selon les enfants.

Tableau 4. Résultats 2010 — Production du cas ergatif en basque (Tâche contrôlée)

Enfants		Age	Omission ERG	Production ERG	Autres réponses
Bilingues simultanés	n°1	6 ans	10/10	0/10	0/10
	n°2	7 ans	9/10	1/10	0/10
	n°3	6 ans	9/10	1/10	0/10
Bilingues successifs	n°4	7 ans	1/10	9/10	0/10
	n°5	7 ans	3/10	7/10	0/10
	n°6	5.5 ans	0/10	10/10	0/10
Monolingues bascophones	n°8	5.5 ans	2/10	8/10	0/10
	n°9	7 ans	0/10	10/10	0/10
	n°10	5 ans	1/10	9/10	0/10

5.3.2 Résultats 2011-Tâche contrôlée

Le Tableau 5 révèle que les meilleurs résultats concernant la tâche contrôlée en 2011 sont obtenus par les monolingues bascophones n°8 et 9, les bilingues précoces successifs (L1 basque) n°6 et 7, le bilingue précoce successif (L1 français) n°5 avec 100 % de réussite. Les enfants bilingues simultanés n°2 et 3, quant à eux, ne produisent à aucun moment le suffixe ergatif alors qu'une occurrence apparaissait dans leur production en 2010. Quant au bilingue précoce successif n°4, sa production comporte autant d'occurrences correctes (avec suffixe ergatif) qu'incorrectes (sans suffixe). Il obtient le score le plus bas parmi ceux qui produisent le cas ergatif (cinq réponses justes). A titre comparatif avec le test semi-contrôlé (2011), il est intéressant de voir que le bilingue précoce successif (L1 français)

Tableau 5. Résultats 2011 — Production du cas ergatif en basque (Tâche contrôlée)

Enfants		Age	Omission ERG	Production ERG	Autres réponses
Bilingues simultanés	n°1	7 ans	2/10	8/10	0/10
	n°2	8 ans	10/10	0/10	0/10
	n°3	7 ans	10/10	0/10	0/10
Bilingues successifs	n°4	8 ans	5/10	5/10	0/10
	n°5	8 ans	0/10	10/10	0/10
	n°6	6.5 ans	0/10	10/10	0/10
	n°7	5.5 ans	0/10	10/10	0/10
Monolingues bascophones	n°8	6.5 ans	0/10	10/10	0/10
	n°9	8 ans	0/10	10/10	0/10

n°5 ne produit que deux occurrences correctes (2/10) en semi-contrôle tandis que, pour le test induit (2011), l'enfant obtient 10/10. Notons ensuite l'émergence du cas ergatif dans la production du bilingue précoce simultané n°1 avec huit réponses correctes contrairement au résultat obtenu en 2010 pour la même tâche, le score était alors nul (0/10). Par ailleurs, en 2011, l'enfant produit l'ergatif dans l'épreuve contrôlée (8/10) mais pas dans l'épreuve semi-contrôlée (0/10). Cette différence inter-tâches interroge sur l'influence d'une épreuve contrôlée qui mettrait l'enfant dans une situation expérimentale différente par rapport à celle d'une épreuve non guidée ou qui le serait beaucoup moins comme c'est le cas avec le test semi-contrôlé.

6. Discussion

Nous revenons brièvement ci-après sur les principaux résultats obtenus quant à l'acquisition du cas ergatif chez les enfants bilingues et monolingues bascophones de notre étude. Il s'agira de les confronter aux données théoriques posées dans la première partie de cet article avant de proposer plusieurs hypothèses pouvant expliquer les différences observées dans la production des enfants.

6.1 Variations inter-individuelles et inter-tâches

Les résultats obtenus lors des épreuves de langage semi-contrôlé et contrôlé tendent généralement à confirmer ceux obtenus en langage quasi-spontané (tâche de narration) : c'est-à-dire que l'on observe un contraste entre, d'une part, les trois enfants bilingues successifs bascophones qui produisent le cas ergatif (à l'instar des trois enfants monolingues) et, d'autre part, les trois enfants bilingues simultanés qui ne le produisent pas, du moins lors de la première mesure en 2010. L'émergence du cas chez l'un des enfants simultanés est visible en 2011 dans la tâche la plus contrôlée. Par ailleurs, il est intéressant de noter la variabilité inter-tâches qui apparaît chez certains enfants. Dans cette étude, le cas ergatif émerge en règle générale dans les épreuves contrôlées alors qu'il est quasiment inexistant en langage peu dirigé. Enfin, un dernier point qui retient notre attention est la sensibilité de l'enfant à la qualité de l'input parental, ceci ayant pour conséquence la production de formes linguistiques pouvant être erronées. Ainsi, l'omission du cas ergatif dans la production de l'enfant peut s'expliquer par une absence de ce marqueur dans celle du parent bascophone avec lequel il est le plus souvent en contact. En effet la mère de l'un des enfants (bilingue précoce n°4) a appris le basque à l'âge adulte et ne produit pas systématiquement le cas ergatif, comme nous avons pu le constater lors de l'entretien.

Au regard de *l'Hypothèse du Développement séparé des Langues* (De Houwer 2006 ; 2009) qui considère que les langues s'acquièrent de manière autonome chez l'enfant bilingue simultané, à l'instar des enfants monolingues pour chaque langue, nous constatons que nos données réfutent ce postulat puisque le rythme d'acquisition pour ce qui est de la production du cas ergatif varie : les enfants monolingues bascophones l'acquièrent bien plus tôt que les bilingues précoces simultanés.

De la même manière, rappelons que, selon *l'Hypothèse syntaxique* ou *maturationnelle* proposée par Barreña (1993) et par Ezeizabarrena et Larrañaga (1997), la Grammaire Universelle étant soumise à un processus de maturation, « les projections fonctionnelles assignées au cas » ne seraient pas encore fixées : ce qui expliquerait l'absence du cas dans la production. Or il semblerait que de telles projections soient établies pour les monolingues bascophones de notre étude ainsi que pour la plupart des bilingues précoces successifs L1 basque, mais qu'elles ne le seraient pas pour les autres bilingues précoces (simultanés, le bilingue précoce successif L1 basque n°4 et le bilingue précoce successif L1 français n°5). En d'autres termes, nos données ne soutiennent pas totalement cette hypothèse. Notre conclusion sur ce point se résume au fait que le facteur de l'âge ne serait pas uniquement responsable du traitement différentiel du cas ergatif chez l'enfant. Le contexte sociolinguistique dans lequel vit l'enfant pourrait être un autre facteur déterminant comme nous allons le voir ci-après.

6.2 Hypothèses explicatives du traitement différentiel du cas ergatif

6.2.1 *L'input parental ?*

L'input parental correspond au discours adressé à l'enfant par les parents qui serait, selon certaines approches, indispensable pour la construction du langage chez l'enfant. Dans notre étude, il semblerait donc que l'input parental pourrait expliquer l'absence du cas ergatif dans la production de deux enfants : le bilingue précoce simultané n°2 et le bilingue précoce successif (L1 basque) n°4.

Ainsi, l'exposition insuffisante à la langue basque est peut-être un des arguments à avancer dans le cas du bilingue précoce simultané n°2 qui reçoit cette langue uniquement de son père. En effet, la mère ne parle que le français et l'enfant poursuit sa scolarité dans une école classique en langue française. La langue dominante dans ce contexte est clairement le français. De ce fait, l'input paternel serait donc trop faible pour assurer l'acquisition d'une propriété spécifique telle que le cas ergatif.

La quantité d'input est certes un facteur important dans l'acquisition d'une langue mais elle va de pair avec la qualité de l'exposition à la langue. En effet, nous avons vu que contrairement à nos attentes, l'un des enfants bilingues de notre étude (le bilingue précoce successif L1 basque n°4) ne produisait pas le cas ergatif

en 2009. Sa première langue est pourtant le basque puisque les deux parents l'utilisent lorsqu'ils lui parlent, et ce depuis sa naissance. Or, comme nous avons pu nous en rendre compte durant l'entretien, la mère de cet enfant, qui a elle-même appris le basque tardivement, ne produit pas le cas ergatif spontanément. Il en résulte que l'enfant (qui est majoritairement exposé à un input maternel dépourvu de cette structure) reproduirait la forme entendue dans le cadre naturel, c'est-à-dire celle qui serait privée du cas ergatif. Le discours adressé à l'enfant en termes de quantité et de qualité jouerait donc un rôle non négligeable dans l'acquisition langagière. Selon De Houwer (2006), le rôle de l'exposition linguistique, c'est-à-dire la forme des énoncés parentaux, pourrait être considéré comme un facteur explicatif de l'émergence de certaines structures produites par l'enfant bilingue.

6.2.2 *Le type de bilinguisme précoce : simultané vs. successif ?*

Comme le suggère De Houwer (2009), la présence d'une ou de deux langues dès la naissance est source de variabilité dans le développement chez l'enfant bilingue. S'agissant de notre étude, les données additionnelles confortent l'idée que les bilingues précoces successifs (L1 basque) n°6 et 7 se rapprocheraient des monolingues bascophones en produisant le cas ergatif à condition que l'exposition à la langue basque soit suffisante tant en quantité qu'en qualité (cf. ci-dessus les remarques concernant l'enfant n°4). En revanche, il en est autrement pour les bilingues précoces simultanés (2L1) qui connaissent davantage de difficultés dans l'acquisition du marqueur ergatif. Ce résultat montre que l'acquisition du cas ergatif serait plus facile pour les enfants qui ne sont exposés qu'à la langue basque durant les premières années depuis la naissance : ce qui est vrai tant pour les bilingues précoces successifs (L1 basque) que pour les monolingues bascophones de notre étude en comparaison avec les bilingues précoces simultanés qui, certes, possèdent le basque comme L1 mais qui ont également une autre langue, le français, à acquérir. En conclusion, le type de bilinguisme, successif (apprentissage d'une seule langue) ou simultané (apprentissage de deux langues), semble être un paramètre influent dans l'acquisition de certaines structures langagières.

6.2.3 *L'effet d'un apprentissage scolaire (plus explicite) ?*

Si l'on prend le cas des bilingues précoces successifs n°4 (L1 basque) et n°5 (L1 français), notons que l'émergence du cas ergatif concorde avec leur entrée en Cours Préparatoire (CP), c'est-à-dire au début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cela est particulièrement vrai pour l'enfant n°5 dont l'entrée dans le monde de l'écrit est effective depuis six mois au moment de la passation du protocole en 2010. Il semblerait que la production du cas ergatif (malgré de nombreuses erreurs de généralisations) soit due à un apprentissage scolaire puisque cet enfant n'a pas d'autre contact avec la langue basque en dehors de l'école. La question qui

se pose est de savoir si l'apparition du cas ergatif est seulement imputable à l'effet d'un apprentissage plus explicite dans le cadre scolaire que dans le cadre familial ou si d'autres facteurs indéterminés à ce jour sont en cause. S'agissant de l'enfant n°5, il se peut que l'acquisition du cas ergatif en milieu scolaire dépende, certes, de la quantité et de la qualité de l'input pédagogique, mais peut-être aussi des interactions avec les autres enfants et les adultes au moment des coupures de classe (c'est-à-dire les récréations, la cantine scolaire). Les échanges langagiers seraient alors plus « naturels » et l'apprentissage de la langue aurait lieu sans effort ou sans volonté particulière de l'enfant. Pour Pacton et Perruchet (2006), cette dernière situation s'apparenterait à un contexte d'« apprentissage implicite ».

6.2.4 *Le type de tâche: spontané vs. guidé?*

Au cours de l'analyse des données, nous avons relevé de la variabilité inter-tâches. La production du cas ergatif chez certains enfants n'apparaît qu'en langage contrôlé soit dans une situation comparable à une épreuve en classe dans laquelle l'enseignant(e) demanderait à l'élève de produire une structure en appliquant une règle particulière. Ceci était flagrant chez le bilingue précoce successif n°4 qui accentue (volontairement) le morphème ergatif /k/ dans la tâche guidée, en d'autres termes l'enfant effectue une activité de contrôle conscient sur le traitement linguistique. Sur ce point, il semblerait que le patient agrammatique décrit par Nespoulous et Dordain (1985) se conduise de manière identique dans le sens où certaines structures syntaxiques n'apparaissent pas en langage spontané mais surgissent dans des tâches de complétion de phrases et dans des tâches métalinguistiques de jugement de grammaticalité.⁵ De même que ces auteurs qui s'interrogent sur l'intervention de processus psycholinguistiques peut-être différents en fonction de la tâche à accomplir par le sujet agrammatique, nous nous posons à notre tour la question de savoir si les conditions d'une épreuve contrôlée ne solliciteraient pas des capacités spécifiques (peut-être de type métalinguistique). Là encore, des recherches futures sont nécessaires mais il semble que cette remarque souligne un aspect important touchant le champ de la didactique des langues. Qu'advient-il des connaissances acquises en milieu scolaire par l'élève dès lors qu'elles sont transférées dans un autre cadre? Les performances observées en classe sont-elles également observables dans une situation de communication naturelle? Il s'agit là d'une problématique plus large attendant au transfert de compétences entre le milieu institutionnel (soit l'école) et le milieu social.

5. Plus récemment, les résultats issus de l'étude de six agrammatiques francophones arrivent aux mêmes conclusions à savoir des performances différentes suivant le type de tâche (Sahraoui & Nespoulous 2012).

6.2.5 La complexité structurale à l'origine d'une charge cognitive importante ?

Un autre facteur serait à même de justifier partiellement le traitement variable du cas ergatif selon les enfants : il s'agit du coût procédural causé par la production d'une telle structure. En effet, selon une hypothèse émise par Dordain et Nespoulous (1992) dans le domaine aphasiologique, il pourrait y avoir une corrélation entre la complexité structurale et la charge cognitive aboutissant à la production d'erreurs. Dans notre étude, le cas ergatif pourrait donc être une structure complexe représentant un coût cognitif important en raison du nombre relativement important d'opérations mentales à effectuer : ce qui aurait pour effet de limiter les ressources attentionnelles et/ou mnésiques. Cette hypothèse a fait l'objet d'une réflexion plus poussée dans le cadre de notre travail de thèse auquel nous renvoyons pour davantage de détails (Duguine 2013).

7. Conclusions

Bien que l'échantillon d'enfants testés soit très réduit, l'étude de cas multiples possède l'avantage d'apprécier les aspects développementaux du langage en termes qualitatifs et de faire ressortir des éléments qui pourraient passer inaperçus dans le cadre d'une étude à plus grande échelle. Ainsi, les variations observées dans cette recherche concernant la maîtrise du cas ergatif en basque ont permis de constater une différence au niveau des deux modes d'acquisition : bilingue vs monolingue. De plus, ces résultats pourraient remettre en question la classification habituelle au sein du bilinguisme précoce établie en fonction de l'âge d'introduction de la L2. En effet, l'acquisition d'une telle structure poserait davantage de difficultés chez les enfants bilingues simultanés que chez les enfants bilingues successifs de langue première basque, ces derniers tendant à se rapprocher des monolingues basco-phones qui produisent le suffixe ergatif « naturellement ». Nous avons pu constater que cette acquisition pouvait dépendre de plusieurs facteurs comme la fréquence d'utilisation de la langue (basque) ou encore la quantité et la nature de l'input, des paramètres environnementaux qui jouent incontestablement un rôle majeur dans l'acquisition bilingue du langage.

References

- Allières, J. (1977). *Les basques*. Paris: Presses Universitaires de France.
 Allières, J. (1979). *Manuel pratique de basque*. Paris: Picard.
 Barreña, A. (1993). *Haur euskaldunen hizkuntzaren jabekuntza-garapena: INFL eta KONP funtzio kategorien erabileraz* ('L'acquisition et le développement du langage des enfants

- bascophones: de l'usage des catégories fonctionnelles INFL et KONP'). Thèse de doctorat. Vitoria Gasteiz: Université du Pays Basque.
- Barreña, A. (1995). *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak* ('Développement grammatical et enfants bascophones'). Vitoria-Gasteiz: Université du Pays Basque.
- Bates, E. & MacWhinney, B. (1987). Competition, variation and language learning. In B. MacWhinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition* (157–193). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
DOI: 10.1017/CBO9780511605963
- Bowerman, M. (1996). The origins of children's spatial semantic categories: Cognitive versus linguistic determinants. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity* (145–176). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511519789
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société* 116, 29–49. DOI: 10.3917/ls.116.0029
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Delage, H. (2008). *Evolution de l'hétérogénéité linguistique chez les enfants sourds moyens et légers: étude de la complexité morphosyntaxique*. Thèse de doctorat en linguistique sous la direction de L. Tuller. Tours: Université François-Rabelais.
- Döpke, S. (1996). Is the simultaneous acquisition of two languages in early childhood equal to acquiring each of the two languages individually? In E. Clark (ed.), *The proceedings of the 28th Annual Child Language Research Forum* (95–112).
- Döpke, S. (1998). Competing language structures: The acquisition of verb placement by bilingual German-English children. *Journal of Child Language* 25, 555–584.
DOI: 10.1017/S0305000998003584
- Döpke, S. (2000). Generation of and retraction from cross-linguistically motivated structures in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 3, 209–226.
DOI: 10.1017/S1366728900000341
- Dordain, M. & Nespoulous, J. L. (1992). Le traitement des syntagmes nominaux par l'aphasique agrammatique : une illustration des corrélations (directes?) existant entre «complexité structurale» et «complexité procédurale». *Revue de Neuropsychologie* 2(4), 395–417.
- Duguine, I. (2013). *Le développement du langage oral chez l'enfant bilingue basque-français en contexte d'acquisition simultanée vs. successive des langues. Etude de la maîtrise du cas ergatif en basque et du genre grammatical en français*. Thèse de doctorat. Toulouse: Université Toulouse 2-Le Mirail.
- Ezeizabarrena, M. J. & Larranaga, M. (1996). Ergativity in Basque: A problem for language acquisition? *Linguistics* 34, 955–991. Berlin: Mouton de Gruyter. DOI: 10.1515/ling.1996.34.5.955
- Ezeizabarrena, M. J. & Aebly, S. (2010). Les phénomènes de code-switching dans les conversations adulte-enfant (s) en basque-espagnol: une approche syntaxique, *Corpus* 9, 53–80.
- Ezeizabarrena, M. J. (2012). The (in)consistent ergative marking in early basque: L1 vs. child L2. *Lingua* 122(3), 303–317. DOI: 10.1016/j.lingua.2011.11.009
- Genesee, F. (2002). Portrait of the bilingual child. In V. Cook (eds.), *Portraits of the L2 user* (167–178). Clevedon: Multilingual Matters.

- Genesee, F. & Nicoladis, E. (2006). Bilingual first language acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (eds.), *Handbook of language development* (324–342). Oxford: Blackwell.
- Granfeldt, J., Schlyter, S. & Kihlstedt, M. (2007). French as cL2, 2L1 and L2 in pre-school children. In J. Granfeldt (ed.), *Studies in Romance bilingual acquisition – Age of onset and development of French and Spanish* (6–41). Université de Lund: Centre for Languages and Literature.
- Hickmann, M. (2002). Espace, langage et catégorisation: le problème de la variabilité inter-langues. In J. Lautrey, B. Mazoyer & P. Van Geert (eds.), *Invariants et variabilités dans les sciences cognitives* (225–238). Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Huarte, M. (2007a). *Ergatiboaren jabekuntza : ikerketa experimental bat eta beraren emaitzak* ('Acquisition de l'ergatif : une recherche expérimentale et ses résultats'). Thèse de doctorat. Vitoria Gasteiz: Université du Pays Basque.
- Huarte, M. (2007b). The acquisition of Basque Ergative case. An experimental study. *Anuario del Seminario de Filología vasca "Julio de Urquijo"* XLI-2, 131–144.
- Hulk, A. & Müller, N. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition* 3, 227–244.
DOI: 10.1017/S1366728900000353
- Kihlstedt, M. & Schlyter, S. (2009). Emploi de la morphologie temporelle en français L2: étude comparative auprès d'enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans. *Acquisition et interaction en langue étrangère AILE... LIA* 1, 89–115. URL: <http://aile.revues.org/4511>
- Lemay-Catherwood, M. A. L. (2003). *Phénomènes interlinguistiques en acquisition de la L1 bilingue: étude de cas*. Thèse de doctorat. Burnaby: Université Simon Fraser.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk. 3rd Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matthews, S. & Yip, V. (2003). Relative clauses in early bilingual development: Transfer and universals. In A. G. Ramat (ed.), *Typology and Second Language Acquisition* (39–81). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mayer, M. (1969). *Frog where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-Language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meisel, J. M. (1990). Grammatical development in the simultaneous acquisition of two first languages. In J. M. Meisel (ed.), *Two first languages – Early grammatical development in bilingual children* (5–22). Dordrecht: Foris.
- Meisel, J. M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages. Early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.), *Trends in bilingual acquisition* (11–41). Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/tilar.1.03mei
- Meisel, J. M. (2004). The bilingual child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds.), *Handbook of bilingualism* (91–113). Oxford: Blackwell.
- Meisel, J. M. (2008). Âge du début de l'acquisition successive du bilinguisme: effets sur le développement grammatical. In M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann (eds.), *Apprentissage des langues* (245–272). Paris: CNRS éditions.
- Mishina-Mori, S. (2005). Autonomous and interdependent development of two language systems in Japanese/English simultaneous bilinguals. Evidence from question formation. *First Language* 25, 291–315. DOI: 10.1177/0142723705052560
- Nespoulous, J. L. & Dordain, M. (1985). L'agrammatisme : Trouble syntaxique et/ou déficit morphématique? *Une étude de cas. Rééducation orthophonique* 23, 163–175.

- Nespoulous, J. L. (1997). Invariance et variabilité dans la symptomatologie linguistique des aphasiques agrammatiques: le retour du comparatisme? In C. Fuchs & S. Robert (eds.), *Diversité des langues et représentations cognitives* (227–239). Paris: Ophrys.
- Niklas-Salminen, A. (2011). *Le bilinguisme chez l'enfant. Etude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Oyharçabal, B. (2003). Le basque. In B. Cerquiglini (ed.), *Les langues de France* (59–68). Paris: Presses Universitaires de France.
- Oyharçabal, B. (2011). La langue basque. In E. Bonvini, J. Busutil & A. Peyraube (eds.), *Dictionnaire des langues* (857–869). Paris: Presses Universitaires de France.
- Pacton, S. & Perruchet, P. (2006). L'apprentissage implicite au labo et à l'école. In P. Dessus & E. Gentaz (eds.), *Comprendre les apprentissages*, vol. 2 (59–73). Paris: Dunod.
- Paradis, J. & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in second language acquisition* 6, 91–124.
DOI: 10.1207/s15327817la0602_1
- Sahraoui, H. & Nespoulous, J. L. (2012). Across-task variability in agrammatic performance. *Aphasiology* 26(6), 785–810. DOI: 10.1080/02687038.2011.650625
- Schlyter, S. (2011). Tense and aspect in early French development in aL2, 2L1 and cL2 learners. In E. Rinke & T. Kupisch (eds.), *The development of grammar. Language acquisition and diachronic change. In honour of Jürgen M. Meisel* (47–74). Amsterdam: John Benjamins.
DOI: 10.1075/hsm.11.04sch
- Serratrice, L. (2007). Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers. *Journal of Pragmatics* 39, 1058–1087.
DOI: 10.1016/j.pragma.2006.10.001
- Soroli, E., Hickmann, M., Tran, T. M., Nespoulous, J. L. & Boudre, H. (2010). Expression du mouvement et pathologie du langage: Perspective typologique en aphasie. In F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klinger, L. Mondada & S. Prévost (eds.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010* (1575–1590). Paris: EDP Sciences.
- Vasquez Carranza, L. M. (2007). Autonomy in simultaneous bilingualism: Evidence from an English-Spanish bilingual child. *Kañina, Revista Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica* 33(2), 97–143.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and the development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311–325. DOI: 10.1017/S0305000900007492
- Yip, V. & Matthews, S. (2000). Syntactic transfer in a Cantonese-English bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition* 3, 193–208. DOI: 10.1017/S136672890000033X
- Zubiri, J. J. (1997). *Izen sintagmaren determinazioa eta kasuen jabekuntza eta garapena hiru urte arte* ('Acquisition et développement de la détermination du syntagme nominal et des cas jusqu'à trois ans'). Thèse de doctorat. Vitoria Gasteiz: Université du Pays Basque.

Abstract

This paper presents the findings of a longitudinal study of seven Basque-French bilingual children and three monolingual Basque-speaking children concerning the acquisition of the morphological marking of the ergative case in Basque. Following the hypotheses put forth to account for the development of early bilingualism, the aim of the study was to establish whether bilingual children follow the same developmental sequences as monolingual children during

the acquisition of the ergative case. The research protocol we have developed involves relatively unguided as well as constrained data focusing on the production of the ergative case in these two contexts. The data show significant inter-individual and inter-task differences in the production of the ergative case that contribute to some variation in language acquisition. The findings lead us to question classifications of early bilinguals based on age of acquisition alone.

Keywords: language development, early bilingualism, ergative case

Authors' addresses

Isabelle Duguine
Résidence Saint-Bernard
33 rue de mesure
Bayonne, 64100
France

iduguine@univ-tlse2.fr

Barbara Köpke
OCTOGONE
Pavillon de la Recherche
Université de Toulouse II - Le Mirail
5 allées Antonio Machado
31058 Toulouse Cedex 9
France

bkopke@univ-tlse2.fr

Jean-Luc Nespoulous
OCTOGONE
Pavillon de la Recherche
Université de Toulouse II - Le Mirail
5 allées Antonio Machado
31058 Toulouse Cedex 9
France

nespoulo@univ-tlse2.fr