



Étude de faisabilité portant sur l'évaluation de la production et de la compréhension du langage oral en français

MARIE-JOSÉE POULIN

Université de Montréal
mj.poulin@umontreal.ca

ALEXANDRA MARQUIS

United Arab Emirates University
alexandramarquis@uaeu.ac.ae

PHAEDRA ROYLE

Université de Montréal
phaedra.royle@umontreal.ca

— RÉSUMÉ

En début de scolarisation, les enfants francophones démontrent des compétences en morphosyntaxe avant même qu'elle ne leur soit enseignée à l'école (Marquis, Royle *et al.* 2012). De plus, les enfants francophones d'âge scolaire sont sensibles aux violations sémantiques et morphosyntaxiques (Courteau, Royle *et al.* 2013). Le but de la présente étude est de vérifier la faisabilité de l'utilisation, chez des enfants avec trouble spécifique du langage (TSL), de deux tests qui visent à évaluer les compétences langagières en français au niveau de la production morphosyntaxique et de la détection d'incongruences sémantiques et de violations morphosyntaxiques. Dans le cadre de cette étude, nous avons évalué une enfant de 5 ans sans TSL ayant complété la maternelle et un enfant de 8 ans avec TSL ayant complété la deuxième année du primaire. Nous avons utilisé une tâche de production induite de verbes au passé composé (Marquis, Royle *et al.* 2012) et une tâche visuoauditive de compréhension évaluant la capacité à relever des violations sémantiques et morphosyntaxiques dans des syntagmes nominaux (Royle, 2010). L'analyse des données confirme l'utilité de ces tâches auprès d'enfants avec un TSL.

MOTS-CLÉS

morphosyntaxe, violations sémantiques, violations morphosyntaxiques, acquisition du langage, trouble spécifique du langage

— ABSTRACT

Children learning French as a first language show morphosyntactic competence even before it is taught to them in elementary school (Marquis, Royle *et al.* 2012). School-aged French native speakers are also sensitive to semantic and morphosyntactic violations (Courteau, Royle *et al.* 2013). The purpose of this case study is to test the feasibility of using, in children with specific language impairment (SLI), two tests evaluating morphosyntactic production as well as semantic and morphosyntactic violation detection. We evaluated a five-year-old child without SLI who had completed kindergarten and an eight-year-old child with SLI who had completed his second year of elementary school, using a French “*passé composé*” (perfect past) verb production task (Marquis, Royle *et al.* 2012), and a semantic and morphosyntactic violation detection task in a visual auditory modality with noun phrases (Royle, 2010). Data analysis confirms the possibility of using these tasks with children who have SLI.

KEYWORDS

morphosyntax, semantic violations, morphosyntactic violations, language acquisition, specific language impairment

1. Introduction

En début de scolarisation, les enfants francophones démontrent des compétences en production morphosyntaxique, notamment en flexion verbale, avant même que celle-ci ne leur soit enseignée à l'école (Marquis, Royle *et al.* 2012). Il a également été démontré, par des potentiels évoqués mesurés à l'aide d'électroencéphalogramme (EEG), que les enfants francophones sont sensibles aux violations sémantiques et morphosyntaxiques en compréhension, sans tâche évaluative (Courteau, Royle *et al.* 2013). Le but de la présente étude est de vérifier la faisabilité de l'utilisation, avec des enfants ayant un trouble spécifique du langage (TSL), de deux tests servant à évaluer les compétences langagières en français au niveau de la morphosyntaxe du verbe et de la détection d'incongruences sémantiques et de violations morphosyntaxiques sur des syntagmes nominaux. Le premier test, *Jeu de verbes*, consiste en une tâche de production, qui porte sur la flexion du verbe (Marquis, Royle *et al.* 2012). Le deuxième test, *Zilda apprend le français!*, est une tâche de compréhension, qui porte sur la détection d'incongruences sémantiques et de violations morphosyntaxiques (Courteau, Royle *et al.* 2013). Au début de leur cheminement scolaire, les enfants ont déjà acquis suffisamment de vocabulaire pour reconnaître des incongruences sémantiques et possèdent des connaissances relatives à l'accord du nom et de l'adjectif en français (Roulet-Amiot et Jakubowicz 2006; Royle et Valois 2010).

2. Trouble spécifique du langage

Le trouble spécifique du langage (TSL) est un trouble développemental qui touche les sphères de compréhension et de production du langage chez les enfants. Leur développement cognitif général est toutefois préservé. On estime que de 3 à 7 % des enfants ont un TSL. Dans ses recherches, Leonard (2008) a démontré que le niveau de production orale d'enfants avec un TSL de 6 ans est inférieur à celui d'enfants témoins de 3 ans. En effet, le développement du langage chez les enfants avec un TSL est beaucoup plus lent que chez les enfants typiques et leur trajectoire développementale linguistique est différente. Les enfants avec un TSL présentent souvent des retards en compréhension et en production du langage. Ils ont souvent un vocabulaire réduit, une syntaxe élémentaire et un discours peu élaboré (Leonard 2008). La majorité des études sur le langage des enfants ayant un TSL sont basées sur l'anglais. Toutefois, en français comme dans toutes les langues, on observe que chez les enfants avec un TSL, le développement du vocabulaire est plus lent. De plus, des troubles morphosyntaxiques, notamment pour la

flexion des verbes et l'accord en genre des déterminants et des adjectifs, sont observés (Jacubowicz et Nash 2001 ; Roulet-Amiot et Jacubowicz 2006 ; Royle et Thordardottir 2008 ; Royle, Toupin *et al.* 2010). Étant donné que les compétences des enfants ayant un TSL sont différentes de celles des enfants neurotypiques, les enfants avec un TSL constituent des candidats idéaux pour élaborer des théories sur l'acquisition et le développement du langage.

3. Acquisition de la morphologie verbale

3.1. Morphologie verbale

En français, la fréquence d'apparition des schèmes verbaux a une influence directe sur les compétences en production. En effet, les enfants produisent d'abord les verbes du premier groupe, les verbes qui se terminent en -é /e/, qui sont les plus fréquents en matière de types, ensuite les verbes du deuxième groupe, les verbes qui se terminent en -i /i/, les verbes se terminant en -u /y/, et finalement les verbes irréguliers, qui sont difficiles à maîtriser malgré le fait que certains ont une grande fréquence d'item (Marquis, Royle *et al.* 2012).

La production morphologique est une capacité linguistique indispensable pour comprendre comment construire de nouveaux mots et conjuguer les nouveaux verbes. De façon naturelle, les enfants y sont sensibles, et ils le démontrent en appliquant les règles qu'ils ont intégrées. Grâce à cette capacité, les enfants de 3 et 4 ans produisent à l'occasion des surgénéralisations en -é /e/ et en -i /i/ avec des verbes irréguliers. Par exemple, pour le verbe ouvrir, au lieu de dire *il a ouvert*, les enfants reproduisent un paradigme connu en produisant **il a ouvré*, ou **il a ouvri*, mais ils ne diront pas **il a ouvru* (Marquis, Royle *et al.* 2012). Les enfants sont également sensibles à la régularité. Marquis, Royle *et al.* (2012) ont postulé que certains verbes irréguliers au passé composé se comportent de façon régulière phonologiquement. En effet, elles ont observé des sous-groupes de régularité en -i /i/, par exemple *prendre/pris*, et en -u /y/, par exemple *voir/vu*.

3.2. Le passé composé

Le passé composé est un temps de verbe que les enfants acquièrent très tôt en français, avant même certaines formes simples agglutinatives comme l'imparfait. C'est la forme du passé la plus utilisée en français (Marquis, Royle *et al.* 2012) : elle est construite à partir de l'auxiliaire *avoir* ou *être*, qui s'accorde avec le sujet au présent, et le participe passé du verbe cible. Thordardottir (2005) a démontré qu'en langage spontané, les enfants francophones commencent

à produire le passé composé dès l'âge de 2 ans. Royle (2007) a quant à elle montré qu'en production induite, on arrive à faire produire le passé composé à des enfants de 4 ans. Les enfants avec un TSL présentent des problèmes au niveau de la production de cette forme verbale (Royle et Thordardottir 2008). On observe aussi que les enfants neurotypiques sont sensibles aux schèmes morphologiques des verbes français. Dans son étude réalisée en 2007, Royle a constaté que chez les enfants neurotypiques de 3 à 4 ans et demi, environ 10 % des erreurs commises étaient des erreurs de surgénéralisation, où la forme cible était fléchie en empruntant un schéma régulier (p. ex. : **il a voulu*) ou sous-régulier (p. ex. : **il a ouvri*), productions que l'on ne retrouve pas chez les enfants avec un TSL. Les erreurs de surgénéralisation montrent que les enfants n'imitent pas simplement ce qu'ils entendent, mais qu'ils intègrent les verbes irréguliers dans des systèmes réguliers.

4. Première expérimentation – Tâche de production morpho-syntaxique

4.1. Hypothèses

La première expérimentation avait été élaborée par Marquis, Royle *et al.* (2012) dans le but d'évaluer la connaissance implicite des formes de conjugaison au passé composé, chez des enfants en début de scolarisation, avant leur enseignement explicite à l'école. Dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes servies de ce même test pour vérifier quelles seraient les compétences d'un enfant de 8 ans avec un TSL et vérifier l'utilité du test auprès d'enfants ayant un TSL.

Nous avons avancé comme première hypothèse, que l'enfant avec un TSL aurait une performance inférieure aux enfants de première année (témoins vieux), surtout pour les verbes réguliers et fréquents en -é /e/. En effet, comme les enfants avec un TSL ont de la difficulté à intégrer les règles, ils feront sans doute plus d'erreurs en lien avec les verbes réguliers que les enfants témoins. Comme deuxième hypothèse, nous avons avancé que l'enfant avec un TSL serait au même niveau que les enfants les plus jeunes de ce bassin de participants (témoins jeunes).

4.2. Méthodologie – Participants

Nous avons apparié un enfant avec un TSL de 8 ans ayant complété la deuxième année du primaire à des participants de l'étude *Jeu de verbes* (Marquis, Royle *et al.* 2012) de maternelle et de première année du primaire. L'enfant

avec un TSL a été apparié à deux groupes de témoins. Le premier groupe était composé de 7 enfants de 7;04 ans à 7;05 ans. Ce groupe comprend les enfants de 1^{re} année, que nous avons appelés « témoins vieux » (TV), car ils étaient parmi notre bassin de témoins les plus proches en âge de l'enfant avec un TSL. Le deuxième groupe était composé de 7 enfants de 5;06 ans à 5;07 ans, des enfants de maternelle, que nous avons appelés « témoins jeunes » (TJ), car ils étaient les enfants les plus jeunes de notre bassin de témoins.

4.3. Matériaux et procédure

La tâche porte sur la production du passé composé. Elle a été développée dans le but d'induire la production du passé composé, une forme qui comprend un clitique sujet, un auxiliaire et un participe passé, par exemple : *elle a mangé*. À l'aide d'une application Android, nous avons induit la production du passé composé à l'aide de 24 verbes, pour quatre groupes de verbes, soit six verbes de chaque groupe. Pour chaque groupe, en -é /e/, en -i /i/, en -u /y/ et ceux dont le participe passé est irrégulier (par ex. : *mort*), les verbes ont été appariés en fonction du nombre de phonèmes et de syllabes, de la fréquence de lemme et de la fréquence de forme. L'application Android se présente sur tablette interactive sous forme de livre d'histoires imagées et permet à l'enfant de jouer un rôle actif en tournant les pages et en complétant les histoires présentées par l'expérimentatrice (Marquis, Royle *et al.* 2012).

Figure 1
Jeu de verbes



Image utilisée pour le verbe cacher
© Tous droits réservés Édith Lebel.

Une phase d'apprentissage précédait l'expérimentation, dans laquelle un verbe de chaque groupe était utilisé. Durant cette première phase, les réponses étaient données à l'enfant pour lui permettre d'intégrer la tâche à accomplir. Il y avait quatre questions, une pour chaque groupe de verbes et des images illustrait chaque verbe (voir Figure 1). La tâche consistait en la présentation de deux phrases contenant le verbe ciblé à l'infinitif et au présent : par exemple, « Marie va cacher ses poupées. Marie cache toujours ses poupées. » Puis, l'expérimentatrice demandait à l'enfant : « Qu'est-ce qu'elle a fait hier Marie? ». La réponse attendue était : « Elle a caché ses poupées ». Les bonnes réponses étaient celles où l'enfant produisait une phrase contenant le clitique, l'auxiliaire et le participe passé demandés.

4.4. Résultats – Production morphosyntaxique

Tableau 1

Résultats globaux – TSL, TJ et TV sur les différents verbes

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>ÉT</i>	<i>Étendue</i>
<i>TSL</i>	1	9	9	—	—
<i>TJ</i>	7	15,29	15	2,5	5
<i>TV</i>	7	19,71	20	0,49	1

Nous avons comparé les résultats de l'enfant avec un TSL et les groupes témoins en utilisant des tests statistiques non paramétriques de Mann-Whitney. Une première analyse évaluait les scores globaux et une seconde les résultats par groupe de verbes. Le Tableau 1 présente les résultats par rapport aux scores globaux des trois groupes d'enfants. La performance de l'enfant avec un TSL est inférieure aux groupes témoins. Il a une médiane de 9 sur 24 tandis que les enfants témoins ont une médiane de 20 sur 24.

Tableau 2
Résultats globaux – TSL, TJ et TV par groupe de verbes

Groupe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>ÉT</i>	<i>Étendue</i>
verbes en -é /e/					
TSL	1	2	2	—	—
TJ	7	5,71	6	0,49	1
TV	7	5,86	6	0,38	1
verbes en -i /i/					
TSL	1	2	2	—	—
TJ	7	4,29	4	0,49	1
TV	7	5,71	6	1,11	3
verbes en -u /y/					
TSL	1	3	3	—	—
TJ	7	3,71	4	1,25	3
TV	7	5,71	6	0,49	1
verbes irréguliers					
TSL	1	2	2	—	—
TJ	7	1,57	2	0,53	1
TV	7	2,43	2	0,53	1

L'analyse statistique révèle une différence marginale quant au groupe d'enfants: l'enfant avec un TSL montre une tendance de différence aux TV qui n'est pas statistiquement significative, $z = 1,76$ $p = ,078$, et nous observons une différence numérique entre l'enfant avec un TSL et les TJ, mais aucune différence significative: $z = 1,55$ $p = ,122$.

Une seconde série d'analyses a été opérée sur chaque groupe de verbes ($n = 6$ dans chaque groupe) séparément (voir Tableau 2), étant donné notre hypothèse sur la sensibilité aux groupes de verbes. Dans les comparaisons entre l'enfant avec un TSL et les TV et TJ, nous avons observé une différence significative uniquement avec les TV pour les verbes en -é /e/ (TSL vs TV: $z = 2$ $p = ,046$), des différences marginales avec le groupe TJ sur les verbes en -é /e/ (TSL vs TJ: $z = 1,76$ $p = ,078$), une différence marginale avec les TV pour les verbes en -i /i/ (TSL vs TV: $z = 1,76$ $p = ,078$) et en -u /y/ (TSL vs TV: $z = 1,76$ $p = ,078$), mais aucune différence entre les groupes pour les verbes irréguliers. La comparaison entre l'enfant avec un TSL et les TJ permet de constater des différences numériques, non significatives, tandis que les différences avec les enfants TV s'observent surtout avec les verbes en -é /e/.

5. Deuxième expérimentation – Tâche de compréhension – Violations sémantiques et morphosyntaxiques

5.1. Hypothèses

Le deuxième test est une tâche de compréhension dont le but est d'évaluer la détection de violations sémantiques et morphosyntaxiques. Notre première hypothèse était que l'enfant avec un TSL aurait des performances inférieures aux « témoins âge » (TA) dans la détection de violations, surtout morphosyntaxiques, puisque les enfants ayant un TSL présentent des difficultés en morphosyntaxe (Jacubowicz et Nash 2001 ; Roulet-Amiot et Jacubowicz 2006 ; Royle et Thordardottir 2008 ; Royle, Toupin *et al.* 2010). Notre deuxième hypothèse était que l'enfant avec un TSL aurait les mêmes compétences que les « témoins jeunes » (TJ) pour la détection des différentes violations, sémantiques et morphosyntaxiques.

5.2. Méthodologie – Participants

Nous avons apparié le même enfant ayant un TSL à des enfants témoins, choisis en fonction de leur âge dans un bassin de 50 enfants décrits dans l'étude de Courteau, Royle *et al.* (2013). Il s'agit d'enfants différents de la première étude. Les groupes témoins étaient composés de 7 enfants de 8 ans (les « témoins âge » – TA) qui sont du même âge que l'enfant avec un TSL et de 7 enfants de 6 ans en moyenne (les « témoins jeunes » – TJ) qui sont plus jeunes que l'enfant avec un TSL. Aucun n'avait de trouble de compréhension ou de production du langage, tous étaient francophones de langue maternelle et étaient exposés majoritairement au français à la maison et à l'école. Tous ces enfants avaient été évalués pour leur audition et leur compréhension relative à la morphosyntaxe (Courteau, Royle *et al.* 2013) et ont participé à une série de tâches linguistiques qui ne sont pas analysées dans la présente étude.

5.3. Matériaux et procédure

Il s'agit d'une tâche visuoauditive présentée à l'ordinateur dans laquelle l'enfant doit porter un jugement sur ce qu'il voit et entend. Le test met en scène Zilda, une extra-terrestre nouvellement arrivée sur Terre. Elle est en train d'apprendre le français et fait parfois des erreurs. Alors qu'elle emménage dans sa nouvelle maison et qu'elle défait ses boîtes, l'enfant doit l'aider avec son français et la corriger lorsqu'elle fait des erreurs. Deux démonstrations étaient faites à l'enfant pour lui enseigner la tâche avant le début de l'évaluation. Nous présentions une image à l'enfant et lui disions : « *Écoute bien la phrase de Zilda* ». L'enfant entendait un enregistrement audio associé à l'image dans

lequel Zilda parlait et disait, par exemple : « *Il y a une chaise blanche dans la boîte.* » (Figure 2). Ensuite, nous demandions à l'enfant s'il trouvait que la phrase était bizarre. Si oui, on lui demandait subséquemment « *Pourquoi?* » et « *Qu'est-ce que tu aurais dit à la place?* ».

Figure 2

Phrase correcte



L'enfant voyait une chaise blanche dans la boîte et entendait « *Il y a une chaise blanche dans la boîte.* »
© Tous droits réservés Édith Lebel.

Figure 3

Violation sémantique



L'enfant voyait un train rouge dans la boîte et entendait « *Il y a *une train rouge sur la table.* »
© Tous droits réservés Édith Lebel.

Pour vérifier si l'enfant était capable de détecter des violations morphosyntaxiques sur l'accord du déterminant et du nom, nous présentions à l'enfant une image tandis qu'il entendait une phrase dans laquelle l'accord du déterminant était erroné. Par exemple, l'enfant voyait l'image d'un train rouge dans une boîte et entendait la phrase suivante : « *Il y a *une train rouge dans la boîte.* » (Figure 3). Nous voulions également évaluer si l'enfant pouvait détecter des violations morphosyntaxiques sur l'accord du nom et de l'adjectif. Ainsi, l'enfant voyait par exemple une clé brune sur une table et entendait Zilda dire la phrase suivante : « *Il y a une clé *brun sur la table.* ». Finalement, pour tester la capacité de l'enfant à détecter des incongruences sémantiques, nous lui montrions une image dans laquelle ce qu'il voyait n'était pas compatible avec ce que Zilda disait. Par exemple, l'enfant voyait un chapeau jaune sur une table, mais il entendait : « *Il y a un !train jaune sur la table.* ».

Deux pairages phrase-image étaient grammaticalement corrects et congruents, deux questions incluaient une incongruence sémantique et quatre questions comprenaient des violations morphosyntaxiques, deux sur l'accord déterminant-nom et deux sur l'accord nom-adjectif. Aux fins de la présente étude, nous avons analysé uniquement les réponses à la question « *Est-ce que tu trouves que la phrase est bizarre?* » afin de voir si l'enfant détectait l'erreur lorsqu'il y en avait une. Nous n'avons porté aucun jugement sur la correction que l'enfant aurait apportée à la phrase. Nous avons uniquement jugé s'il la considérait comme grammaticale ou non.

5.4. Résultats – Deuxième expérimentation

Tableau 3

Résultats globaux pour toutes les conditions

Groupe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>ÉT</i>	Étendue
Phrases correctes					
TSL	1	2	2	0	0
TJ	7	1	1	0	0
TA	7	2	1	0	0
Morphosynt. dét-nom					
TSL	1	2	2	0	0
TJ	7	0,86	1	0,36	1
TA	7	2	1	0	0

Morphosynt. nom-adj					
TSL	1	0	0	0	0
TJ	7	0,64	1	0,5	1
TA	7	2	1	0	0
Violations sémantiques					
TSL	1	2	0	0	0
TJ	7	0,93	1	0,27	1
TA	7	2	1	0	0

Nous avons comparé l'enfant avec un TSL aux TA et aux TJ sur tous les types de questions (Tableau 3). Les analyses révèlent une différence significative quant aux violations morphosyntaxiques sur l'accord du nom et de l'adjectif dans la comparaison TSL-TA seulement, $z = 2,65$, $p = ,008$, et une différence numérique non significative avec les TJ quant à la détection de violations morphosyntaxiques de type déterminant-nom, $z = 0,38$, $p = ,71$. En effet, les performances de l'enfant avec un TSL sont significativement inférieures à celles des enfants TA quant à la détection de violations morphosyntaxiques de type nom-adjectif. L'enfant avec un TSL a obtenu des réponses semblables à celles des « témoins jeunes » pour tous les types de questions.

6. Discussion

Pour notre première expérimentation, *Jeu de verbes*, qui porte sur la morphosyntaxe du verbe, nous avons confirmé nos deux hypothèses. En effet, l'enfant avec un TSL a des compétences inférieures aux TV avec une différence plus marquée pour les verbes en -é /e/. L'enfant avec un TSL se comporte comme les TJ en production de verbes au passé composé. Par contre, nous observons qu'il a néanmoins obtenu des résultats numériquement plus bas que ces derniers. L'enfant avec un TSL a des performances significativement inférieures aux enfants TV pour la production des verbes en -é /e/. Il est également moins bon pour produire les verbes en -i /i/ et en -u /y/, mais la tendance vers une différence n'est pas significative. En ce qui concerne les verbes irréguliers, il se comporte comme les TV. Les différences numériques au profit des enfants TJ s'observent surtout pour les verbes en -é /e/ et en -i /i/, mais pas pour les deux autres groupes de verbes. Nous observons que les

enfants sans TSL sont sensibles aux paradigmes flexionnels du passé composé. Nous observons également une sensibilité à des schèmes non productifs, mais phonologiquement constants (c.-à-d. les verbes avec des participes en -u /y/). Ces résultats confirment notre hypothèse d'une insensibilité au groupe de verbe chez l'enfant avec un TSL : il ne profite pas de la productivité de schèmes morphologiques fréquents et de régularités phonologiques dans le paradigme verbal, contrairement aux enfants neurotypiques.

Nous avons également confirmé nos deux hypothèses pour la deuxième expérimentation. L'enfant avec un TSL a des compétences inférieures aux TA pour la détection de violations morphosyntaxiques. Par contre, cela s'observe uniquement pour les violations qui portent sur l'accord nom-adjectif et non sur les erreurs d'accord déterminant-nom. Nous observons que l'enfant avec un TSL se comporte comme les TJ pour toutes les conditions, et n'a aucune difficulté à détecter les erreurs lexico-sémantiques.

7. Conclusion

Le test d'induction du passé composé dont nous nous sommes servies aux fins de la présente étude pourrait devenir un outil qui différencie un enfant avec un TSL et des enfants sans TSL en production de la morphologie verbale. En effet, l'enfant avec un TSL ne démontre pas la même sensibilité à la productivité morphosyntaxique des groupes de conjugaison que les témoins de son âge. Il s'agit d'ailleurs de la raison pour laquelle, au départ, nous avons apparié l'enfant avec un TSL à une enfant de 5 ans, qui avait complété la maternelle. Le test aurait un potentiel de dépistage de troubles du langage chez les enfants en début de scolarisation. En effet, avec un plus grand bassin de participants ayant un TSL, nous pourrions sûrement observer des tendances comportementales claires se dessiner et confirmer ou préciser les résultats que nous avons obtenus.

Le second test, portant sur les violations sémantiques et morphosyntaxiques, pourrait également servir d'outil qui différencie un enfant avec un TSL d'enfants sans TSL sur certains aspects grammaticaux de la langue, notamment sur l'habileté à percevoir des erreurs de morphosyntaxe sur les accords nom-adjectif.

8. Limites de l'étude et pistes futures

Étant donné que nous avons évalué un seul enfant avec un TSL, il est impossible de faire des généralisations sur la population avec des troubles de langage. Pour valider l'utilité clinique de nos tests, il nous faudrait évaluer d'autres enfants avec un TSL sur les mêmes tâches. Cela pourrait permettre de vérifier le potentiel de dépistage des TSL auprès d'enfants plus jeunes. Il nous faudrait également effectuer de meilleurs appariements de groupes sur des mesures telles que le langage, l'âge, le QI non verbal et le niveau d'éducation parentale afin d'éviter des biais environnementaux qui pourraient affecter la performance sur les tâches.

REMERCIEMENTS

L'étude Jeu de verbes a été menée avec l'appui financier du FQRSC (2013-2014-11B-174198 à A. Marquis; 2011-ER-144359, à S. Rvachew *et al.*). Nous remercions Gina Cook du <http://ilanguage.ca/> pour l'application Android. L'étude *Zilda apprend le français!* a été financée par le CRSH (410-2009-0256, à Royle *et al.*). Nous remercions les enfants ayant participé à l'étude ainsi que leurs parents.

— RÉFÉRENCES

- COURTEAU, Émilie, ROYLE, Phaedra, GASCON, Alex, *et al.* (2013): Gender concord and semantic processing in French children: An auditory ERP study. In: BAIZ S., GOLDMAN, N. et HAWKES, R., dir. *BUCLD 37: Proceedings of the 37th annual Boston University Conference on Language Development*. 1: 87-99. Boston: Cascadia Press.
- LEONARD, Laurence B (2008): *Children with Specific Language Impairment*, Cambridge, MA: MIT Press.
- JAKUBOWICZ, Celia et NASH, Lea. (2001): Functional Categories and Syntactic Operations in (Ab) Normal Language Acquisition. *Brain and Language*. 77: 321-39.
- MARQUIS, Alexandra, ROYLE, Phaedra, GONNERMAN, Laura, *et al.* (2012): La conjugaison du verbe en début de scolarisation. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*. 28: 1-13.
- ROULET-AMIOT, Leslie et JAKUBOWICZ, Célia. (2006): Production and Perception of Gender Agreement in French Sli. *Advances in Speech-Language Pathology*. 8(4): 335-46.
- ROYLE, Phaedra (2010): Tâche d'évaluation de la métacognition linguistique (sémantique lexicale et accord en genre) chez les enfants francophones. Outil d'évaluation. Université de Montréal.
- ROYLE, Phaedra (2007): Variable effects of morphology and frequency on inflection patterns in French preschoolers. *The Mental Lexicon Journal*. 2(1): 103-125.
- ROYLE, Phaedra, STINE, Isabelle. (2012): *The French noun phrase in preschool children with SLI, morphosyntactic and error analyses*. *Journal of Child Language*. 40(5): 945-970. Cambridge, MA: Cambridge University Press

- ROYLE, Phaedra, et Elin T. THORDARDOTTIR, (2008): Elicitation of the Passe Compose in French Preschoolers with and without Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*. 29(3): 1-22.
- ROYLE, Phaedra, TOUPIN, Jacinthe, BOURGUIGNON, Nicolas, *et al.* (2010): L'accord de l'adjectif chez les enfants francophones avec un trouble spécifique du langage. *SPECTRUM*. 2: 1-18.
- ROYLE, Phaedra et VALOIS, Daniel. (2010): Acquisition of Adjectives in Quebec French as Revealed by Elicitation Data. *Journal of French Language Studies*. 10(3): 313-38.
- THORDARDOTTIR, Elin T. (2005): Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: Implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 40: 243-278.