



Flexion du verbe chez l'enfant francophone avec un trouble primaire du langage en début de scolarisation

ARIANE ST-DENIS

Université de Montréal
ariane.st-denis@umontreal.ca

ALEXANDRA MARQUIS

United Arab Emirates University
alexandramarquis@uaeu.ac.ae

TRACY KAWASS

Université de Montréal
tracy.kawass@umontreal.ca

PHAEDRA ROYLE

Université de Montréal
phaedra.royle@umontreal.ca

— RÉSUMÉ

Le trouble primaire du langage (TPL) se caractérise par des difficultés langagières expressives ou réceptives persistantes, mais reste difficile à identifier chez les jeunes enfants francophones. Nous avons induit la production du passé composé chez onze enfants âgés de 5;6 à 7;4 ans ($M = 6;3$) ayant un TPL, à l'aide l'application androidie *Jeu de verbes* comportant 24 verbes avec des participes passés en -é, -i, -u et -Autres irréguliers. Nous avons comparé leurs scores et les types d'erreurs à ceux d'enfants témoins. Les résultats démontrent des effets du groupe linguistique et du groupe de conjugaison ainsi qu'une interaction de ces effets sur les scores des enfants à la tâche. Les enfants témoins performant mieux que les enfants avec TPL. Les performances des enfants avec TPL ne sont pas modulées par le groupe de conjugaison (-é = -i = -u = -A), indiquant un manque de sensibilité aux règles flexionnelles, contrairement aux enfants témoins qui réussissent mieux les verbes en -é, en -i et en -u que les verbes -A (-é = -i = -u > -A). On remarque aussi que les enfants avec TPL ont plus tendance à utiliser le présent dans des contextes qui exigent le passé composé.

MOTS-CLÉS

trouble primaire du langage, verbes, groupe de conjugaison, acquisition, français

— ABSTRACT

Specific language impairment (SLI) is characterized by persistent expressive and receptive linguistic difficulties in otherwise normally developing children, but it remains difficult to identify in young French children. We elicited the production of *passé composé* in eleven children with SLI, aged 5;6 to 7;4 years-old ($M = 6;3$) using the Android application *Jeu de verbes*, using 24 verbs with past participles ending in *-é*, *-i*, *-u*, and *-Other* irregulars. We compared their results and error types to those of control children. Results show significant effects both of linguistic group and of verb group on the children's scores to the task, as well as an interaction between these factors. Control children show stronger results than those with SLI. Children with SLI's performances did not vary according to the verb conjugation groups ($\acute{e} = i = u = 0$), reflecting a lack of sensitivity to inflection rules, whereas control children had better scores for the verbs in *-é*, in *-i*, and in *-u*, than *Other* irregular verbs ($\acute{e} = i = u > 0$). Children with SLI also tended to overuse the present tense in contexts requiring the *passé composé*.

KEYWORDS

specific language impairment, verbs, conjugation group, acquisition, French

1. Introduction

1.1. Problématique

Le trouble primaire du langage (TPL) se caractérise par des difficultés persistantes touchant la sphère expressive ou réceptive du langage (OOAQ 2004; Royle et Stine 2012). À ce jour, les marqueurs cliniques permettant d'identifier ce trouble restent difficiles à définir. Cependant, plusieurs études suggèrent que les enfants avec TPL auraient des difficultés au niveau de la flexion verbale (ex. Simonsen et Bjerkan 1998; Hansson 1997; Clahsen 1989; Paradis et Crago 2001; Rice, Wexler, Cleave *et al.* 1995; Leonard, Bortolini, Caselli *et al.* 1992; Marshall et van der Lely 2007; Ullman et Gopnik 1994; Franck, Cronel-Ohayon, Chillier *et al.* 2004; Royle et Elin Thordardottir 2008).

Pour bien comprendre ces difficultés, il importe de connaître certains principes de l'acquisition de la conjugaison en français. À partir de l'*input* reçu, les enfants tout-venant font des généralisations et parviennent à créer des schémas de construction abstraits qui leur permettent de développer leur langage et leur créativité langagière (Leroy, Parisse et Maillart 2014). Les enfants acquièrent ainsi des règles productives qu'ils utilisent parfois au mauvais moment (par exemple, lorsqu'ils ne connaissent pas un certain verbe), créant des surgénéralisations (ex. *il a mouru*, Nicoladis, Palmer et Marentete 2007) ou des formes irrégulières (*il est mouru* pour *il est mort*, St-Denis, Marquis et Royle 2015). Les surgénéralisations reflèteraient l'acquisition des règles par les enfants (Royle, Beritognolo et Bergeron 2012).

En français, il existe trois classes de conjugaison. La première rassemble des verbes réguliers et productifs se terminant par *-er* à l'infinitif. Il s'agit de la classe par défaut. La seconde contient des verbes avec un infinitif en *-ir* (Royle et Elin Thordardottir 2008). On nomme ces verbes sous-réguliers, car ils ne font pas partie de la classe par défaut, mais sont réguliers dans leurs schémas flexionnels (Royle *et al.* 2012). Finalement, la troisième catégorie est composée de verbes irréguliers avec un infinitif se terminant en *-ir*, en *-dre*, en *-re* ou en *-oir*. Pour les deux classes régulières, la racine reste toujours la même, alors que pour les verbes irréguliers, la racine peut changer par une modification de voyelles ou de consonnes (ex. *boire-bu*).

Le passé composé est un temps complexe bâti avec la syntaxe et la morphologie (auxiliaire + participe passé du verbe principal) (Royle 2007), mais acquis relativement tôt (Elin Thordardottir et Namazi 2007). Les enfants

italophones (Junyent, Levorato et Denes 2010) et francophones (Royle et Elin Thordardottir 2008) avec un TPL présentent des difficultés avec les temps composés, ce qui nous porte à croire que le passé composé pourrait être utilisé pour faire ressortir les difficultés des enfants ayant un TPL en français. Dans cette langue, les enfants doivent acquérir la règle de construction syntaxique du passé composé, mais aussi la règle morphologique spécifique à utiliser en fonction du groupe de conjugaison (Royle *et al.* 2012). Ainsi, les participes passés pour les verbes réguliers sont formés selon la règle racine + suffixe *-é* pour les verbes avec un infinitif en *-er*, et racine + suffixe *-i* pour les verbes sous-réguliers en *-ir*. Par contre, certains verbes irréguliers ont un participe passé se terminant en *-i*, mais une racine variable d'une forme à l'autre (ex. *prendre-pris*). Les autres participes passés des verbes irréguliers se terminent en *-u* ou sont idiosyncratiques (Royle 2007). Bien que les verbes qu'elle comporte soient irréguliers, la sous-classe des verbes avec un participe passé se terminant en *-u* contient plusieurs des verbes les plus fréquents en français (Marquis et Royle 2014). C'est pourquoi nous avons classé les participes passés en quatre sous-catégories, soient ceux se terminant en *-é*, en *-i*, en *-u* et *-Autres (-A)*.

Les études sur les enfants tout-venant montrent différentes performances en fonction des classes de verbes. Par exemple, chez des enfants de 6 à 7 ans, Marquis et Royle (2014) ont trouvé que les verbes en *-é*, en *-i* et en *-u* étaient aussi bien réussis les uns que les autres, mais qu'ils étaient tous mieux réussis que les verbes en *-A* ($\acute{e} = i = u > A$). Dans une précédente étude, chez des enfants francophones du Québec de six à sept ans, Marquis, Royle, Gonnerman et al. (2012) ont démontré le schème $\acute{e} > i = u > A$. Dans tous les cas, les verbes idiosyncratiques sont moins bien réussis que les autres. Chez les enfants avec TPL, il n'y aurait pas de différence entre la production de verbes réguliers et irréguliers à 3-4 ans (Royle et Elin Thordardottir 2008), même si les enfants franco-qubécois devraient être sensibles aux schèmes morphologiques à un très jeune âge (Royle 2007). De plus, les enfants tout-venant qui font des erreurs dans une tâche d'induction du passé composé ont quand même tendance à utiliser le passé composé (ils peuvent, par exemple, substituer le verbe par un autre plus fréquent ou faire des surgénéralisations), signe qu'ils sont sensibles aux contraintes morphosyntaxiques de la tâche (Royle 2007). Les enfants avec TPL, eux, semblent plutôt utiliser le participe passé seul ou le présent, et ne font pas de surgénéralisations (Royle et Elin Thordardottir 2008).

1.2. Objectifs

Cette étude évalue la production de verbes au passé composé chez des enfants avec un TPL, dans un contexte d'induction de verbes. Ces enfants seront comparés à un groupe d'enfants témoins dans le but de faire ressortir un marqueur pour le TPL, et d'identifier les erreurs caractéristiques des enfants atteints d'un TPL.

1.3. Hypothèses

Les enfants avec TPL réussiront moins bien la tâche que les enfants tout-venant et, en raison de leurs difficultés à extraire des règles morpho-syntaxiques (Royle et Elin Thordardottir, 2008), ne montreront pas de meilleurs résultats pour les verbes réguliers que pour les verbes irréguliers, contrairement aux enfants témoins. Les enfants avec TPL feront significativement moins de surgénéralisations que les enfants témoins et utiliseront davantage l'infinitif, le présent et le participe passé seul dans des contextes qui demandent le passé composé.

2. Matériel et méthodes

2.1. Participants

Nous avons évalué seize enfants avec TPL recrutés dans une école spécialisée, dans une clinique de la région de Montréal, ainsi que parmi d'anciens participants à d'autres études. Nous avons dû exclure quatre participants puisque leur âge et leur niveau scolaire ne correspondaient pas à nos critères de sélection : deux d'entre eux étaient plus âgés (en 3^e et 5^e année du primaire) et avaient déjà reçu un enseignement explicite de la conjugaison des verbes; les deux autres étaient quant à eux plus jeunes et n'avaient pas encore commencé la maternelle. Nous avons aussi exclu un enfant dont les caractéristiques langagières ne correspondaient pas à notre définition d'un TPL¹. Nos analyses ont donc été faites à partir de onze enfants avec TPL. Le tableau 1 présente les caractéristiques de ces enfants.

1. Ses scores langagiers pour l'Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP, Dunn et al. 1993) et l'Expressive One Word Picture Vocabulary Test, version française (EOWPVT-F, Groupe coopératif en orthophonie Région Laval-Laurentides-Lanaudière 1995) le situaient dans la moyenne et son retard de langage aurait possiblement été causé par une prématurité importante.

Tableau 1
Caractéristiques des enfants avec TPL

Code	Trouble expressif	Trouble réceptif	Dyspraxie verbale	Médical	Autre
V01	Léger-moderé	Non	Oui	Jumeau	Trouble d'accès lexical léger
V03	Léger-moderé	Non	Oui	Jumeau	
V04	Léger	Non	Non	Otites avec perte auditive temporaire en bas âge	Trouble d'accès lexical léger, sigmatisme addental léger
V06	Sévère	Modéré-sévère	Oui	Jumelle	Retard motricité
V07	Sévère	Sévère	Oui	-	-
V08	Sévère	Modéré-sévère	Oui	Jumelle	-
V09	Très sévère	Très sévère	Oui	Acidémie propionique	-
V10	Sévère	Modéré-sévère	Oui	Plexus brachial*	-
V11	Sévère	Sévère	Oui	Dysarthrie	TDAH
V13	Modéré	Modéré	Non	-	Bégaiement
V17	Sévère	Sévère	Non	-	-

* Paralysie partielle du bras gauche

L'appariement à onze enfants témoins testés par Marquis (2012-2015) s'est fait en fonction du sexe, de l'âge, du niveau de scolarité, du niveau d'éducation parentale et des langues parlées (pourcentage de français). Comme l'indiquent les résultats de tests-t présentés dans le tableau 2, les enfants témoins et TPL appariés ne se différencient statistiquement sur aucune de ces différentes mesures. Le niveau d'exposition au français n'a pas constitué un critère d'exclusion, puisque lors d'une étude précédente faisant usage du même type de tâche que celle décrite dans la section 2.3, aucune différence n'est ressortie entre les enfants unilingues et multilingues (Marquis et Royle 2014). Pour ce qui est du niveau d'éducation, nous voulions nous assurer que les enfants soient au même stade en ce qui concerne l'enseignement explicite de la conjugaison, celle-ci n'étant pas enseignée aux enfants de maternelle et de 1^{re} année (Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation 2013). Enfin, le niveau d'éducation parentale a été pris en compte puisque ce facteur pourrait être corrélé à la performance des enfants à la tâche utilisée (St-Denis *et al.* 2015).

Tableau 2
Appariements TPL – contrôles

Code	Sexe	Niveau scolaire ^a	Âge (mois)	% français	Éd. Parentale (années)
Groupe TPL					
V01	M	0	65.8	100	17
V03	M	0	65.8	100	17
V04	F	0	74.6	98	21.5
V06	F	0	76.7	100	12
V07	M	1	88.1	90	14
V08	F	0	76.7	100	12
V09	M	0	76.0	50	12.5
V10	F	0	70.6	100	12
V11	M	0	77.4	100	9
V13	M	0	76.8	20	8
V17	M	0	78.3	35	8.5
Moyenne	-	-	75.2	81.2	13.1
ÉT	-	-	5.93	29.1	3.93
Groupe contrôle					
JDV102061	M	0	66.8	100	15.5
JDV102056	M	0	67.5	100	17
JDV201031	F	0	73.7	100	18
JDV2021002	F	0	78.0	100	14.5
JDV112103	M	1	89.8	100	12
JDV202057	F	0	75.1	95	13
JDV102053	M	0	76.5	75	14
JDV202051	F	0	69.0	100	14
JDV102072	M	0	72.3	98	9
JDV101015	M	0	71.3	50	14
JDV102064	M	0	77.6	60	13
Moyenne	-	-	74.3	88.9	14.0
ÉT	-	-	6.14	17.6	2.31
Test-t	-	-	p = .76	p = .48	p = .52

^a 0 = maternelle, 1 = première année

2.2. Procédures

Les tests ont été effectués par cinq expérimentatrices différentes (les deux premières auteures, ainsi que trois orthophonistes de l'école), mais suivant le même protocole. Les trois orthophonistes ont été formées par la Dre Royle et Ariane St-Denis afin de tester les enfants qu'elles suivaient en milieu scolaire, ce qui a permis une participation maximale de la part des enfants dont la collaboration aurait pu être plus difficile. Les séances étant enregistrées, les transcriptions ont toutes été faites par la première auteure et contre-vérifiées par une stagiaire de recherche (la troisième auteure).

Les enfants étaient rencontrés à l'École d'orthophonie et d'audiologie ou à leur école, dans un local calme et isolé. Une lettre d'explication ainsi qu'un formulaire de consentement étaient remis aux parents par l'orthophoniste ou la chercheuse avant qu'on ne rencontre l'enfant. Aucun enfant n'a été testé sans le consentement écrit de son parent et tous les enfants étaient libres de se retirer à tout moment de la tâche. La rencontre avec l'enfant incluait la passation de trois tâches, dont deux (soient un test de production de phonologie et un test de détection d'erreurs morphosyntaxiques) ne sont pas analysées ici. *Jeu de verbes* était la 2^e tâche administrée. Chaque rencontre durait environ trente minutes, dont un peu plus de dix étaient allouées à *Jeu de verbes*. Le protocole de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en santé (CERES) de l'Université de Montréal.

Trois questionnaires aux parents ont été complétés via un appel téléphonique, ou ont été administrés en même temps que l'évaluation de l'enfant. Le premier questionnaire concernait l'histoire développementale de l'enfant et nous a permis de documenter l'éducation parentale, entre autres. Le deuxième questionnaire recueillait des données quant aux habitudes de littéracie familiales. Le dernier questionnaire traitait des habitudes langagières de la famille et nous permettait de déterminer le niveau d'exposition de l'enfant aux différentes langues parlées dans son entourage.

2.3. Matériel: Tâche d'induction de verbes

La tâche de production du passé composé *Jeu de verbes* de Marquis *et al.* (2012) a été utilisée pour induire des formes verbales chez les enfants. Cette tâche est réalisée par le biais d'une application Android sur tablette électronique. L'expérimentatrice fait défiler des images et raconte une courte histoire pour chacune d'elles. Puis, elle pose une question à l'enfant afin de compléter l'histoire. Le verbe à conjuguer est toujours présenté par l'expérimentatrice à l'infinitif (sous la forme du futur périphrastique ou comme complément d'un verbe, tel *aime jouer*) et au présent, de sorte que l'enfant puisse identifier à quelle catégorie il appartient, pour ensuite appliquer les règles flexionnelles appropriées. Un exemple de texte lu par l'expérimentatrice et de la réponse cible attendue est présenté en 1.

1. *Madame Claudette va écrire au tableau. Madame Claudette écrit au tableau tous les jours. Qu'est-ce qu'elle a fait hier, madame Claudette? Réponse attendue: Elle a écrit au tableau.*

Les stimuli étaient contrôlés en termes de fréquence dans le lexique, d'âge d'acquisition et de groupe de conjugaison. Nous avons utilisé les mêmes verbes que Marquis, Royle, Gonnerman *et al.* (2012), soit six verbes de chaque groupe de conjugaison dont les participes passés se terminent respectivement en *-é* (ex. *donner-donné*), en *-i* (ex. *finir-fini*), en *-u* (ex. *boire-bu*) ou autres (ex. *couvrir-couvert*). Quatre items supplémentaires servaient d'exercice avec rétroaction corrective si erreur. Pour les vingt-quatre verbes cibles, l'enfant recevait un encouragement (ex. *C'est bien!*) après chaque réponse fournie, que celle-ci soit exacte ou non.

2.4. Codage des erreurs

Nous avons recensé les scores des enfants, ainsi que les types d'erreurs produites. Dans les deux cas, nous avons seulement considéré la première réponse donnée par l'enfant. De plus, lorsque la réponse était précédée du préfixe *re-* (ex. *elle a ré-écrit*), nous l'avons acceptée comme une réponse cible. Notre question de recherche n'étant pas en lien avec les pronoms, nous n'avons pas tenu compte de l'absence de pronom (ni des erreurs de pronom) dans la compilation des erreurs (par ex., *A cassé les noix* pour *Il a cassé les noix* était accepté). Nous avons classé les erreurs dans six catégories : infinitif, participe passé seul, présent, autre verbe, autre réponse et surgénéralisations (en *-é*, en *-i* ou en *-u*). Dès qu'un autre verbe était utilisé, la réponse était comptabilisée dans la catégorie « autre verbe » et ce, même si la réponse était liée à une erreur phonologique (ex. *attendu* pour *entendu*). Par contre, nous avons accepté les erreurs phonologiques se rapprochant du verbe cible (ex. *intendu* pour *entendu*). Les énoncés inintelligibles ont été classés dans la catégorie « autre réponse ».

Étant donné le nombre important d'erreurs de type « autre verbe » ou « autre réponse », nous avons recensé les types de réponses données à l'intérieur de chacune de ces catégories. Nous les avons rassemblées sous six catégories pour les réponses classées dans « autre verbe » : passé composé, infinitif, participe passé seul, présent, auxiliaire + verbe (incluant auxiliaire + infinitif, auxiliaire + présent et aller + verbe) et autre réponse (incluant imparfait, plus-que-parfait, surgénéralisations en *-é* et en *-i* et autres réponses incongrues). Six catégories différentes ont été utilisées pour sous-classer les « autres réponses » : auxiliaire + verbe (incluant auxiliaire + infinitif et auxiliaire + présent), imparfait, absence de verbe, erreur phonologique, inintelligible et autres réponses incongrues.

3. Résultats

3.1. Scores

Des analyses de variance à mesures répétées (ANOVA) ont été opérées afin de comparer les scores des deux groupes de participants. Elles avaient comme facteur intergroupe le groupe linguistique (TPL ou témoins) et comme facteur intragroupe les différentes catégories de verbes (participes passés en *-é*, en *-i*, en *-u* ou *-A*). Le test de sphéricité de Mauchly confirme la sphéricité des données. Nous avons trouvé un effet principal du groupe de verbes ($F(3,60) = 13.8$, $p < .001$, $\eta^2 = .41$) et du groupe linguistique ($F(1,20) = 10.7$, $p < .01$, $\eta^2 = .35$) sur les scores. De plus, une interaction entre ces deux facteurs a été trouvée ($F(3,60) = 3.89$, $p < .05$, $\eta^2 = .16$), suggérant que les scores en fonction du groupe de verbes ne varient pas de la même manière pour les groupes TPL et témoin. Le tableau 3 présente les scores moyens (sur 6) pour chacun des groupes de verbes en fonction du statut linguistique des enfants.

Des tests-t post-hoc comparant entre eux les différents groupes de verbes démontrent que seuls les scores des participes passés idiosyncratiques (terminaisons Autres) sont différents de tous les autres types ($\acute{e} = i = u > A$): *-A* ($M = 1.00$, $ET = 1.20$) contre *-é* ($M = 2.82$, $ET = 2.61$) $t(20) = 1.82$, $p < .001$; *-A* contre *-i* ($M = 2.23$, $ET = 2.35$) $t(20) = 1.23$, $p < .01$; *-A* contre *-u* ($M = 2.36$, $ET = 2.32$) $t(20) = 1.36$, $p < .01$. Nous avons également mené des tests-t pour vérifier où se situaient les différences entre les deux groupes de participants quant aux scores pour les différents groupes de conjugaison. Le test de Levine sur l'égalité des variances suggère une égalité des variances seulement pour les scores des verbes en *-é*. Une procédure Greenhouse-Geisser a été utilisée pour les comparaisons statistiques entre les deux groupes de participants. Les tests-t révèlent une différence significative en faveur du groupe contrôle sur tous les verbes: *-é* ($t(20) = 3.40$, $p < .01$), *-i* ($t(13.7) = 3.48$, $p < .01$), *-u* ($t(15.9) = 2.20$, $p < .05$) et *-A* ($t(12.7) = 2.91$, $p < .05$). Il faut noter la grande hétérogénéité des résultats à l'intérieur de chacun des groupes de participants. En effet, les scores varient énormément d'un enfant à l'autre (TSL: Min = 1, Méd = 2, Max = 13; Contrôles: Min = 1, Méd = 18, Max = 21). Finalement, des tests post-hoc à l'intérieur de chacun des groupes de participants ont été menés en fonction des groupes de verbes. Pour le groupe TPL, aucune différence significative n'est obtenue entre les différents groupes de verbes ($\acute{e} = i = u = A$). Pour le groupe contrôle, nous trouvons une différence significative entre les scores du quatrième groupe (*-A*) et ceux de tous les autres groupes ($\acute{e} = i = u > A$): *-A* contre *-é* $p = .001$; *-A* contre *-i* $p = .01$; *-A* contre *-u* $p = .019$.

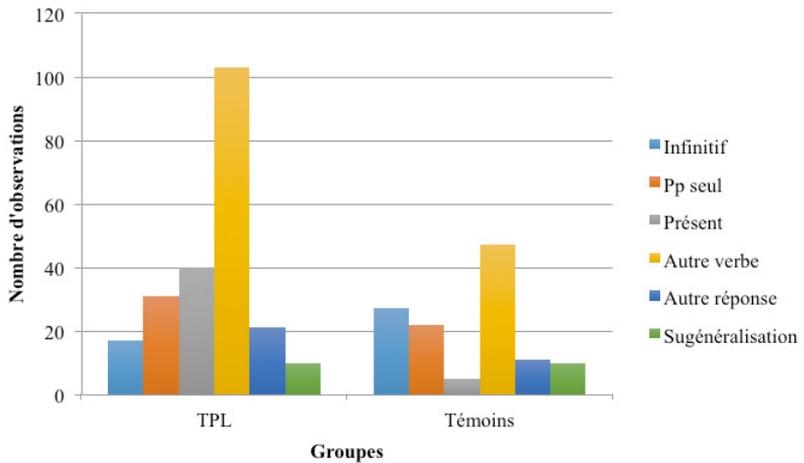
Tableau 3
Scores moyens des groupes TPL et contrôle en fonction des groupes de conjugaison

Groupe	Verbes	Moyenne	Écart-type
TPL	-é	1.27	1.95
	-i	0.82	1.08
	-u	1.36	1.50
	A	0.36	0.50
Total		0.96	0.33
Contrôle	-é	4.36	2.29
	-i	3.64	2.46
	-u	3.36	2.62
	A	1.64	1.36
Total		3.25	0.62

Nous avons voulu déterminer si les nombre et types d'erreurs étaient différents entre les deux groupes de participants, et quels types d'erreurs étaient caractéristiques des enfants avec TPL. Des analyses khi-carré à deux niveaux, avec comme facteurs intergroupe le groupe linguistique (deux niveaux) et intragroupe le type d'erreurs (six niveaux), ont révélé une différence significative entre les deux groupes de participants en ce qui concerne les profils d'erreurs, $\chi^2(5, N = 344) = 28.4, p < .001$. La figure 1 présente la répartition pour les deux groupes de participants. La surgénéralisation est peu observée dans les deux groupes de participants. On observe aussi une majorité d'erreurs de type « autre verbe » autant pour les enfants avec TPL que pour le groupe contrôle. Afin de déterminer où se situaient spécifiquement les différences entre les groupes de participants, nous avons opéré des tests de Mann-Whitney sur les différents types d'erreurs. Puisque nous avons opéré des comparaisons multiples, nous avons corrigé notre alpha au seuil de significativité de .008. À la suite de cette correction, la seule différence significative observée entre les groupes de participants se situe au niveau de la production de verbes au présent ($U = 9.50, z = 3.49, p < .001$), qui survient plus souvent chez les enfants avec TPL (40 observations, *Méd.* = 2) que chez les contrôles (5 observations, *Méd.* = 0).

3.2. Types d'erreurs

Figure 1
Fréquence des types d'erreurs pour les groupes TPL et témoins



Comme mentionné dans la Section 2.4, nous avons réparti les erreurs « autre verbe » en six sous-catégories afin d'avoir une meilleure idée des réponses caractéristiques aux enfants avec TPL. Nous avons procédé de la même manière pour les erreurs de type « autre réponse ». Les Figures 2 et 3 illustrent la répartition des réponses données pour ces deux catégories par les deux groupes de participants.

Dans la Figure 2, on voit que lorsque les enfants du groupe contrôle utilisent un autre verbe, ils utilisent majoritairement le passé composé. Tous les autres types d'erreurs semblent négligeables pour ce groupe. Du côté des enfants avec TPL, la production du passé composé est également la plus fréquente, mais elle est suivie de près par la production du présent et de l'infinitif. On observe chez eux quelques productions d'un auxiliaire accompagné d'un verbe (ex. *yà compte un, deux, trois, quat'*), erreur qui n'est jamais produite par le groupe contrôle. Finalement, il n'y a que peu de réponses de type « participe passé seul » et « autre réponse ». Il est à noter que puisque certaines catégories comportaient moins de cinq observations, des comparaisons statistiques étaient impossibles. Nous présentons néanmoins les données dans le but d'identifier les particularités des groupes d'enfants.

Enfin, dans la figure 3 illustrant les réponses « autres », on observe que seul le groupe TPL produit des réponses inintelligibles ou qui comportent des erreurs phonologiques. On note également des énoncés sans verbe uniquement chez ce groupe de participants. Du côté du groupe contrôle, la seule catégorie comprenant un nombre d'erreurs non négligeable est la production de l'imparfait, alors qu'une seule occurrence de ce temps de verbe est observée chez les enfants avec TPL. Les catégories « auxiliaire + verbe » et « autre » sont représentées en quantités négligeables.

Figure 2
Distribution des types d'erreurs pour la catégorie « autre verbe »

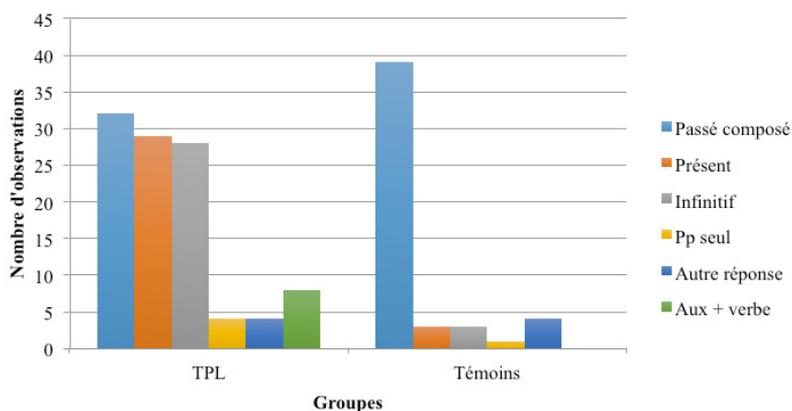
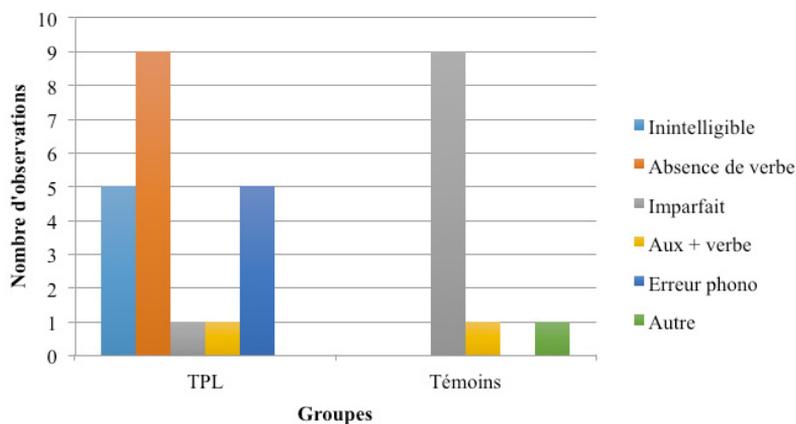


Figure 3
Distribution des types d'erreurs pour la catégorie « autre réponse »



4. Discussion

Comme mentionné dans la section précédente, nous avons découvert des différences significatives entre les deux groupes de participants en ce qui concerne les scores globaux, mais aussi pour le nombre de réponses cibles en fonction du groupe de conjugaison. Les enfants TPL ne semblent pas traiter différemment les différents groupes de verbes, laissant supposer un déficit au niveau de l'extraction de règles morphosyntaxiques ou une insensibilité à ces structures. De plus, il semblerait que les schèmes d'erreurs soient différents d'un groupe de participants à l'autre, en particulier en ce qui concerne la production de la forme du présent, qui serait plus fréquente chez les enfants avec TPL. Ceci appuierait l'étude de Junyent *et al.* (2010) qui propose que les enfants avec TPL ne sont pas seulement en retard par rapport aux enfants tout-venant, mais que leurs processus d'acquisition sont aussi divergents (ou atypiques). Par contre, contrairement à nos prédictions, les deux groupes produisent un nombre de surgénéralisations similaire mais faible, ce qui pourrait s'expliquer par la haute fréquence des verbes utilisés. Ainsi, nos hypothèses sont globalement confirmées.

Nous estimons que les résultats obtenus contribuent à l'avancement des connaissances en lien avec le dépistage précoce du trouble de langage en maternelle. Nous pensons qu'en détectant les enfants à risque de présenter un retard ou un trouble de langage dès leur entrée à l'école, *Jeu de verbes* pourra aider à les diriger vers un service de réadaptation en orthophonie et ainsi prévenir des difficultés d'apprentissage tout au long de leur cursus scolaire. De plus, puisqu'elle est simple d'utilisation, l'application *Jeu de verbes* pourrait être utilisée par les enseignants eux-mêmes moyennant une formation, toujours dans le but d'effectuer un meilleur dépistage dans les écoles. Une version courte de la tâche (contenue dans *Phophlo*, Rvachew, Royle, Gonnerman *et al.*, soumis) est également en développement, afin de réduire le temps d'administration de la tâche et ainsi augmenter son efficacité.

4.1. Hétérogénéité des groupes d'enfants

La définition assez large du TPL fait en sorte que les profils peuvent être très différents d'un enfant à l'autre. En effet, si on se fie au Tableau 1 de la Section 2.1, nous voyons que les diagnostics des enfants sont différents en type (sphères et composantes langagières atteintes) et en sévérité, même s'ils entrent tous dans la catégorie du TPL. Ces différences sont reflétées dans la grande hétérogénéité des données. Une partie de l'hétérogénéité peut aussi

être mieux comprise lorsqu'on regarde les schèmes de réponses qui sont parfois très différents d'un enfant à l'autre. On observe qu'il y a également un grand écart entre le meilleur (21) et le pire score (1) chez les enfants contrôles, suggérant que même en l'absence de trouble de langage, les règles morphosyntaxiques ne sont pas totalement acquises à cet âge, ou alors que la tâche n'a pas reflété les habiletés réelles des enfants.

4.2. Particularités des participants

Nous avons noté certains schèmes différenciant quelques participants des autres. Si on s'attarde à V03, on voit que l'enfant a tendance à omettre le sujet et l'auxiliaire. Son score serait augmenté de manière importante si on ne considérait que la production correcte du participe passé (il passerait de 1 à 12 sur 24). Ensuite, V08 a produit beaucoup d'énumérations de verbes (ex. *Manger, boire, dodo, euh senti les fleurs, sourire, sentir, c'est tout pour Elle a senti les fleurs*). L'enfant ne semble pas bien comprendre la tâche même lorsqu'on lui rappelle les consignes. Il pourrait donc être intéressant de moduler nos observations en considérant le niveau de compréhension de l'enfant. Un autre participant, V10, avait tendance à produire l'auxiliaire avec le participe passé, mais sans pronom. Sa production globale du passé composé pourrait donc être considérée incorrecte, même si à l'heure actuelle, nos résultats n'en rendent pas compte. Chez certains enfants, les troubles phonologiques étaient très importants, de sorte qu'on ne pouvait pas vraiment déterminer si l'erreur se situait au niveau morphosyntaxique ou phonologique. Par exemple, V11 était plus faible que les autres enfants sur le plan morphosyntaxique, mais surtout sur le plan phonologique : plusieurs de ses énoncés étaient inintelligibles (ex. *Baba d'ète* pour *Il a battu*). Il pourrait dès lors être pertinent de faire un bilan phonologique des enfants avant d'évaluer leurs habiletés de conjugaison. Puisque le développement langagier est différent chez les enfants TPL et qu'en plus de présenter un retard, leurs apprentissages ne se font pas nécessairement dans le même ordre (Junyent *et al.* 2010), il se peut que leur niveau d'acquisition des phonèmes ne soit pas le même que celui d'un enfant de six ans tout-venant (MacLeod, Sutton, Trudeau *et al.* 2011). L'analyse de la tâche de phonologie également complétée par les participants (voir la section 2.2) pourrait permettre d'isoler ce qui relève davantage de la composante morphosyntaxique.

4.3. Erreurs liées aux stimuli

Certains verbes ont semblé poser plus de difficultés à certains enfants. Le verbe *peindre* était particulièrement problématique étant donné que le même schème d'erreur a été observé chez la majorité des enfants avec ou sans TPL (15 sur 22) : la plupart d'entre eux le remplaçaient par le verbe *peinturer*, changeant non seulement le verbe, mais aussi sa catégorie de conjugaison (-A → -é). Tous les enfants avec TPL ont remplacé le verbe *couvrir* par un autre verbe (*mettre*, pour la plupart). Le même comportement s'observe pour le verbe *finir*, pour lequel la majorité des enfants avec TPL utilisent le verbe *dessiner* (*Elle a dessiné* plutôt qu'*Elle a fini son dessin*). Par contre, dans les deux cas, cette problématique semble moins présente chez les enfants contrôles. Aucun d'entre eux ne produit la cible correctement, mais cinq utilisent le bon verbe pour répondre à la question. Les enfants avec TPL remplacent presque tous le verbe *battre* par les verbes *gagner* ou *jouer*, tous deux du groupe de conjugaison par défaut en français. Les enfants témoins, eux, ne montrent aucune difficulté particulière pour ce verbe (huit bonnes réponses sur onze). Finalement, pour le verbe *donner*, quatre enfants avec TPL n'ont utilisé aucun verbe et ont plutôt produit un syntagme nominal, comme *Un câlin* pour *Il a donné un câlin*.

5. Conclusions et recherches futures

Nos résultats concordent avec les études précédentes et précisent que les enfants à développement normal distinguent non seulement les verbes réguliers des verbes irréguliers, mais aussi les quatre catégories de conjugaison du français. Pour ce qui est des enfants avec TPL, aucune de ces deux distinctions ne semble acquise à l'âge de cinq à sept ans. De plus, nous avons observé des différences dans les types d'erreurs des deux groupes de participants. Ainsi, les enfants avec TPL ont tendance à utiliser plus souvent un autre temps de verbe (en particulier le présent) dans un contexte où l'on s'attendrait au passé composé. Il n'y aurait cependant pas de différence significative entre les deux groupes de participants en ce qui concerne le nombre de surgénéralisations, qui serait pourtant un indicateur de l'acquisition des règles morphosyntaxiques. La grande hétérogénéité des profils, qui se reflète dans l'écart important entre les enfants et la disparité de leurs réponses, fait en sorte qu'il demeure difficile de déterminer un marqueur clinique pouvant identifier tous les enfants avec TPL en début de scolarisation. De plus, nous avons noté certains verbes plus problématiques. Il pourrait éventuellement être utile de remplacer dans cette tâche le verbe *peindre*, qui semble particu-

lièrement problématique. Il est aussi important de considérer que selon une étude de Blom, Jong, Orgassa *et al.* (2013), une difficulté de flexion verbale pourrait être un marqueur linguistique de TPL pour les enfants unilingues, mais qu'il serait inapproprié pour les enfants apprenant une deuxième langue. Il pourrait être intéressant dans le futur de comparer les enfants apprenant le français comme langue seconde aux enfants unilingues francophones pour vérifier s'ils présentent un profil différencié.

RÉFÉRENCES

BASTIAANSE, Roelien et BOL, Gerard (2001) : Verb Inflection and Verb Diversity in Three Populations: Agrammatic Speakers, Normally Developing Children, and Children with Specific Language Impairment (SLI). *Brain and Language*. 77(3):274–282.

BLOM, Elma, DE JONG, Jan, ORGASSA, Aantje, *et al.* (2013) : Verb inflection in monolingual Dutch and sequential bilingual Turkish-Dutch children with and without SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 48(4):382–393.

CLAHSEN, Harald. (1989) : The Grammatical Characterization of Developmental Dysphasia. *Linguistics*. 27:897–920.

DUNN, Lloyd M., THERIAULT-WHALEN, Claudia M. et DUNN, Leota M. (1993) : *Échelle De Vocabulaire En Images Peabody*. Toronto: Psycan.

ELIN T. THORDARDOTTIR et NAMAZI, Mahchid (2007) : Specific Language Impairment in French-Speaking Children: Beyond Grammatical Morphology. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 50(3):698–715.

FRANCK, Julie, CRONEL-OHAYON, Stephany, CHILLIER, Laurence, *et al.* (2004) : Normal and Pathological Development of Subject-Verb Agreement in Speech Production: A Study on French Children. *Journal of Neurolinguistics*. 17(2-3):147–80.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2013) : Programme de formation de l'école québécoise. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/index.asp?page=prform2001h>

GRUPE COOPÉRATIF EN ORTHOPHONIE – Région Laval, Laurentides, Lanaudière. (1995) : *Test de Denomination EOWPVT-R de Gardner*, adaptation française du Expressive One-Word Picture Vocabulary Test-R. Montréal, Québec, Canada: Ordre des Orthophonistes et audiologistes du Québec.

HANSSON, Kristina (1997) : Patterns of Verb Usage in Swedish Children with SLI: An Application of Recent Theories. *First Language*. 17(50, pt. 2):195–217.

JUNYENT, Andrea, LEVORATO, Maria et DENES, Gianfranco (2010) : Verbal inflection, articles and object clitics in Italian specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 24(11):941–954.

LEONARD, Laurence B., BORTOLINI, Umberta, CASELLI, M. Cristina, *et al.* (1992) : Morphological Deficits in Children with Specific Language Impairment: The Status of Features in the Underlying Grammar. *Language Acquisition*. 2(2):151–79.

LEROY, Sandrine, PARISSÉ, Christophe et MAILLART, Christelle (2014) : Le manque de généralisation chez les enfants dysphasiques : une étude longitudinale. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*. 26(131):357–365.

MACLEOD, Andrea A., SUTTON, Ann, TRUDEAU, Natacha, *et al.* (2011). The acquisition of consonants in Québécois French: A cross-sectional study of pre-school aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 13(2):93–109.

MARQUIS, Alexandra et ROYLE, Phaedra (2014) : Are second language learners just as good at verb morphology as first language learners? *Présentation scientifique faite au Boston*

University Conference on Language Development 39, Boston, MA. Repéré à <http://www.bu.edu/buclid/-supplementvol39/>

MARQUIS, Alexandra (2013-2014) : *Le rôle des groupes de verbes dans le développement du langage chez l'enfant francophone L1 et bilingue séquentiel L2 au Québec*: FQRSC.

MARQUIS, Alexandra, ROYLE, Phaedra, GONNERMAN, Laura, *et al.* (2012) : La conjugaison du verbe en début de scolarisation. *TPA - Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*. 28. Repéré à <http://tipa.revues.org/201>.

MARSHALL, Chloe R. et VANDERLELY Heather K. J. (2007) : The Impact of Phonological Complexity on Past Tense Inflection in Children with Grammatical-SLI. *Advances in Speech-Language Pathology*. 9:191-203.

NICOLADIS, Elena, PALMER, Andrea et MARENTETE, Paula (2007) : The Role of Type and Token Frequency in Using Past Tense Morphemes Correctly. *Developmental Science*. 10(2):237-54.

OOAQ (2004) : *Troubles primaires du langage : Dysphasie. Guide et outils cliniques, Trouble primaire du langage/Dysphasie*. Guide clinique. Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec.

PARADIS, Joanne et Martha CRAGO (2008) : Tense and Temporality: A Comparison between Children Learning a Second Language and Children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 43(4):834-847.

RICE, Mabel L. et WEXLER, Kenneth (1996) : Toward Tense as a Clinical Marker of Specific Language Impairment in English-Speaking Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 39(6):1239-1257.

RICE, Mabel L., WEXLER, Kenneth et CLEAVE, Patricia (1995) : Specific Language Impairment as a Period of Extended Optional Infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research*. 38:850-863.

ROYLE, Phaedra (2007) : Variable effects of morphology and frequency on inflection patterns of French preschoolers. *The Mental Lexicon Journal*. 2(1):103-125.

ROYLE, Phaedra, BERITOGNOLO, Gustavo et BERGERON, Eve (2012) : Regularity, sub-regularity and irregularity in French acquisition. In: VAN DER AUWERA, Johan, STOLZ, Thomas, URDZE, Aina et OTSUKA, Hitomi, dir. *Irregularity in Morphology (and Beyond)* (pp. 227-250). Berlin : Akademie Verlag.

ROYLE, Phaedra, et ELIN T. THORDARDOTTIR (2008) : Elicitation of the perfect past in French pre-schoolers with and without SLI. *Applied Psycholinguistics*. 29(3):1-22.

ROYLE, Phaedra & STINE, Isabelle (2013) : The French noun phrase in preschool children with SLI: morphosyntactic and error analyses. *Journal of Child Language*. 40(5):945-970. doi:10.1017/S0305000912000414

RVACHEW, Susan, ROYLE, Phaedra, GONNERMAN, Laura, *et al.* (soumis) : Development of a Tool to Screen Risk of Literacy Delays in French-Speaking Children: Phophlo. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*.

SIMONSEN, Hanne Gram et BJERKAN, Kirsten Meyer (1998) : Testing past tense

inflection in Norwegian: a diagnostic tool for identifying SLI children? *International Journal of Applied Linguistics*. 8(2):251–270.

ST-DENIS, Ariane, MARQUIS, Alexandra et ROYLE, Phaedra (2015). Effets du niveau d'éducation des parents sur la productivité morphologique des enfants en français en début de scolarisation. [SCRIPT]UM. *Actes de [Voc]UM colloque multidisciplinaire sur le langage*, Montréal Québec. journal.vocum.ca/index.php/scriptum/article/view/27/12

ULLMAN, Michael T. et GOPNIK, Myrna (2011): Past Tense Production: Regular, Irregular and Nonsense Verbs. *McGill Working Papers in Linguistics*. 10:81–118.

VERHOEVEN, Ludo, STEENGE, Judit et BALKOM, Hans (2011): Verb morphology as clinical marker of specific language impairment: Evidence from first and second language learners. *Research in Developmental Disabilities*. 32(3):1186–119