



L'acquisition du genre quand il est déjà acquis : l'expérience d'enfants hispanophones apprenant le français



The acquisition of gender once it has already been mastered: The experience of Spanish-speaking children learning French

MOTS CLÉS

BILINGUISME SÉQUENTIEL

LANGAGE

ACQUISITION

GENRE GRAMMATICAL

SYNTAGME NOMINAL

Phaedra Royle
Eve Bergeron
Alexandra Marquis

Abrégé

Cette étude évalue l'acquisition du français chez les hispanophones en documentant l'acquisition du syntagme nominal chez des enfants bilingues séquentiels (EB) hispano-francophones, en comparaison à des enfants francophones unilingues appariés selon l'âge (EUA) ou le niveau de langage (EUL). Dix enfants hispanophones âgés de 4 à 6 ans, exposés au français depuis environ un an, ont produit des syntagmes nominaux avec des déterminants et des adjectifs en français (ex. : *la petite maison verte*). Les résultats révèlent que les EB réussissent moins bien que les enfants francophones dans les tâches de production de syntagmes nominaux en français. Des analyses plus poussées sur la réussite avec des adjectifs ont révélé des effets de genre grammatical, de variabilité de l'adjectif et de groupe de participants sur les résultats. Les adjectifs féminins variables sont beaucoup plus difficiles à maîtriser pour les EB que pour les enfants unilingues. De plus, une analyse d'erreurs a permis de faire ressortir des différences qualitatives entre les groupes pour la syntaxe. Nos résultats permettent d'identifier les difficultés communes d'acquisition du syntagme nominal chez les enfants apprenant une langue seconde et sont discutées dans une perspective clinique.

Abstract

This study tests the acquisition of French in Spanish-speaking children by documenting the acquisition of noun phrases in sequential bilingual (Spanish-French) children, compared to native French speakers, matched according to age or language development level. Ten Spanish-speaking children aged 4 to 6 years who were exposed to French for one year on average produced French noun phrases with adjectives and determiners in French (ex. *la petite maison verte*; the little house green). Results show that bilingual children have more difficulty than French children when producing these French noun phrases. Further analyses on adjective production revealed grammatical gender, adjective variability and participant group effects on results. Variable feminine adjectives are much more difficult for bilingual children to master than for monolingual speakers. Furthermore, an analysis of errors revealed qualitative differences in syntactic errors in the three groups. These findings help us identify typical acquisition difficulties for noun phrases in second language learners and are discussed within a clinical perspective.

Phaedra Royle, Ph. D.,
Professeure agrégée,
École d'orthophonie et
d'audiologie,
Université de Montréal,
Centre for Research on Brain,
Language and Music,
Montréal (Québec)
CANADA

Eve Bergeron, M.P.O.,
Commission Scolaire de Montréal
Montréal (Québec)
CANADA

Alexandra Marquis, Ph. D.,
Assistant Professor,
Department of Linguistics,
United Arab Emirates University,
Al-Ain United
Arab Emirates

1. Introduction

La réalité linguistique montréalaise actuelle représente un grand défi pour les orthophonistes. Selon les données démographiques de la Ville de Montréal (sd) la population de ce centre urbain se compose de plus de 30 % d'immigrants. De ce nombre, 22 % ne parle pas le français ni l'anglais comme langue maternelle et 12,5 % ne parle que leur langue maternelle à la maison (Statistique Canada, 2014). Dans les écoles de la CSDM¹, plus de 47 % de la population déclare avoir une langue maternelle autre que le français ou l'anglais : en 2007-2008, 24 % des élèves étaient nés hors Québec et près de 50 % n'avaient pas le français comme langue maternelle (CSDM, 2010²). De plus, 37 % parlaient une autre langue que le français à la maison. C'est donc dire que de nombreux enfants qui fréquentent les écoles de Montréal ne sont exposés au français qu'à leur entrée à la maternelle à l'âge de 4 ou 5 ans.

Dans ce contexte plurilingue, l'évaluation d'enfants à risque de présenter des troubles de langage est un défi. L'enfant en difficulté pourrait avoir un retard de développement du langage, des difficultés d'apprentissage de la langue seconde, ou présenter un cas plus grave de trouble spécifique du langage (TSL). Notre habileté à les distinguer repose sur une connaissance claire des schèmes d'apprentissage d'une langue seconde. Toutefois, il n'y a pas de données concluantes quant à la prévalence de troubles de langage dans cette population (qui varie entre 1 et 8 % dans la population générale selon les études, voir par ex. Tomblin et al., 1997; voir Leonard, 2014 pour une revue), quoique certaines études identifient le bilinguisme familial comme un facteur de risque (Cheuk, Wong & Leung, 2005; Horwitz et al., 2003). Les tests standardisés élaborés pour des francophones unilingues ne peuvent cependant être utilisés avec les populations allophones au risque de sous-estimer leurs compétences linguistiques. Les enfants apprenant une langue seconde sont souvent surreprésentés dans la population des enfants avec TSL, c'est-à-dire que des difficultés d'apprentissage de la L2 peuvent être interprétées comme étant des signes d'un trouble de langage (Grimm & Schulz, 2014; Klinger & Artiles, 2003; Paradis, 2010). Par contre, ils peuvent aussi être sous-représentés ou dépistés tardivement, si les parents et intervenants laissent à l'enfant le temps d'apprendre sa nouvelle langue avant d'intervenir (Salameh, Nettelbladt, Håkasson & Gullberg, 2002). Paradis, Genesee, et Crago (2011) proposent qu'une évaluation adéquate du langage des enfants apprenant une langue seconde à leur arrivée à l'école se base sur une bonne connaissance de l'acquisition typique de cette langue dans un contexte

de bilinguisme séquentiel, afin de pouvoir comparer les enfants bilingues vus en évaluation à des enfants bilingues séquentiels vivant la même expérience langagière qu'eux.

L'étude qui suit a pour objectif de documenter l'acquisition du syntagme nominal en français chez des enfants bilingues séquentiels (EB) hispano-francophones d'Amérique latine, et de comparer leurs performances à celles d'enfants francophones unilingues. Les participants de cette étude sont exposés à une deuxième langue de façon séquentielle, car ils ont appris exclusivement l'espagnol dans leurs premières années de vie. L'espagnol a été choisi comme langue maternelle des participants puisque la communauté hispanophone de Montréal représente environ 4,5 % de la population de cette ville (Statistique Canada, 2014). L'espagnol est parlé de façon primaire dans 3,1 % des ménages de Montréal, et est la deuxième langue parlée dans un autre 1,2 %. Dans les écoles montréalaises, les hispanophones forment un des groupes linguistiques minoritaires les plus importants après les anglophones et les arabophones : soit autour de 7 % des élèves fréquentant les écoles publiques de Montréal, selon les statistiques de la CSDM (Sévigny, 2009). Les données recueillies pourront faciliter la démarche de diagnostic chez cette population et éventuellement permettre l'élaboration d'un outil d'évaluation adapté.

Encore peu d'études (hormis celles de l'anglais L2) rapportent des données sur le bilinguisme séquentiel, qui est l'exposition à une deuxième langue (L2) après l'âge de 3 ans (Goldstein, 2004; Jia, Kohnert, Collado & Aquino-Garcia, 2006; Kohnert, 2008; Paradis, 2005, 2008; Peña & Bedore, 2009; Unsworth, 2005). Cet âge est identifié dans la littérature comme étant celui où les enfants sont exposés à une L2 en service de garde ou dans des programmes préscolaires, et peuvent faire l'objet d'évaluations pour des troubles ou des retards d'apprentissage du langage (Jia, 2003; Jia & Fuse, 2007; Oller, Pearson & Cobo-Lewis, 2007; Paradis, 2005, 2008; Paradis et al., 2011; Paradis, Rice, Crago & Marquis, 2008; Tabors, 2008). L'apprentissage de la L2 se fait alors que l'enfant a une certaine maturité cognitive et des fondations structurelles lexicales, phonologiques, sémantiques et syntaxiques de la première langue (Montrul, 2008). En général, on observe que l'enfant apprenant une L2 réussira moins bien aux tests standardisés que la population L1 et que son apprentissage de la L2 se fera de façon graduelle (voir par ex. Gathercole, 2007; Oller et al., 2007). Bien que les séquences d'apprentissage de la L2 soient semblables à celles de la L1 et démontrent les mêmes processus d'internalisation de règles (Hakuta,

Goto Butler & Witt, 2000; Jia & Fuse, 2007; Montrul, 2004), la progression de la L2 est un peu différente de celle de la L1 et est très sensible aux caractéristiques personnelles de l'enfant ainsi qu'à l'environnement linguistique.

Selon Tabors et Snow (1994), il y aurait quatre étapes, flexibles et non exclusives, dans l'apprentissage de la L2. Nous nous concentrons ici sur la quatrième étape soit celle du langage productif. L'enfant utilise alors de façon créative son vocabulaire et les différentes structures grammaticales. Il produit encore plusieurs déviations linguistiques : on parle alors d'interlangue : un système dynamique d'apprentissage du langage qui intègre des structures grammaticales de plusieurs langues (la L1 et la L2, par exemple) mais qui diffère néanmoins de ces deux langues (Mitchell & Myles, 1998, dans Paradis, Genesee & Crago, 2011). Pour Paradis et ses collaborateurs (2011), le transfert ou l'influence interlangue est une stratégie normale et créative utilisée pour répondre aux besoins communicatifs lorsque la structure de la langue cible n'est pas acquise. Par contre, certains auteurs remettent en doute la présence de transfert de la L1 vers la L2 (ex. Dulay & Burt, 1973, 1974; Dulay, Burt, & Krashen, 1982). Dulay et Burt (1973) remarquent que 85 % des erreurs dans la L2 sont les mêmes que celles observées chez des enfants L1 plus jeunes, ce qui suggère des schèmes d'acquisition normaux, sans transfert de la L1. Des études ont par contre montré des phénomènes d'influence clairs de l'anglais L1 vers le français L2 (Paradis, 2004) ou de l'allemand L1 vers le français L2 (Belletti & Hamann, 2004), tandis que d'autres n'ont pu observer ce phénomène chez des bilingues séquentiels anglophones exposés depuis 2 ans au français (Paradis & Crago, 2004) ou italo-phones apprenant le français à 3;5 ans (Belletti & Hamann, 2004).

L'apprentissage de la L2 diffère de celui de la L1 par certaines erreurs ou caractéristiques particulières. Le fait d'apprendre une langue lorsque le système cognitif est plus mature y jouerait un rôle (Paradis, 2008)³. Les besoins communicatifs sont élevés et les connaissances de la L2 sont parfois insuffisantes pour y répondre. Pour se faire comprendre, l'enfant, qui a déjà une maîtrise d'un système linguistique, utilise alors différentes stratégies dont le code-mixing (l'utilisation variable d'éléments de deux langues dans le même énoncé ou le même segment de conversation; Paradis et al., 2011) et l'utilisation d'onomatopées, de verbes utilitaires (*general all purpose* ou GAP) et de mots non spécifiques (ex. *faire, prendre, ça, chose*) (par ex. Golberg, Paradis & Crago, 2008; Harley, 1992). Aucun de ces phénomènes ne reflète par lui-même une confusion linguistique ou une difficulté langagière (Paradis et al., 2011). L'enfant scolarisé dès la maternelle

en L2 aux États-Unis et au Canada peut prendre entre 2 et 5 ans avant de rattraper au niveau du langage oral l'écart qui le sépare de ses pairs du même âge (Hakuta, Goto Butler & Witt, 2000). Selon les différentes études actuelles sur le bilinguisme séquentiel portant entre autres sur le vocabulaire (Buac, Gross & Kaushanskaya, 2014; Paradis, 2005), la morphologie du verbe en français (Paradis, 2008; Marquis & Royle, 2015), et le syntagme nominal en espagnol (Liceras, Díaz Rodríguez & Mongeon, 2000), les enfants L2 présentent des processus d'apprentissage similaires aux enfants L1, bien qu'on observe certaines différences qualitatives dues à la maturité cognitive, au phénomène de transfert de la L1 et aux multiples sources de variation individuelle (Buac et al., 2014; Marquis & Royle, 2015; voir Paradis et al., 2011 pour une revue). À ceci s'ajoutent des différences quantitatives (plus d'erreurs d'omission ou de commission) qui perdurent plus longtemps que dans le développement de la L1 (Paradis, 2005). La présente étude se propose d'explorer la maîtrise du syntagme nominal en français chez les enfants L2 afin de déterminer si ceux-ci réussissent à le produire comme les enfants unilingues du même âge ou similairement aux enfants unilingues plus jeunes appariés en fonction du niveau de langage.

2. Étude

Le syntagme nominal s'articule autour du nom ou du pronom et, dans la plupart des cas en français comme en espagnol, d'un déterminant. Le syntagme peut aussi contenir un ou plusieurs adjectifs. Cette structure est acquise très tôt (Clark, 1998; Valois & Royle, 2009; Valois, Royle, Sutton & Bourdua-Roy, 2009). Vers l'âge de 2 ans, alors que l'enfant produit ses premiers énoncés à deux mots, on peut déjà observer des structures de type déterminant-nom (ex. *la fille*) ou déterminant-adjectif (ex. *la petite*). Cette structure permet une évaluation très précoce du langage de l'enfant, en plus de fournir des données sur les opérations d'accord du déterminant et de l'adjectif qui existent en français et en espagnol, ainsi que sur l'acquisition de la structure syntaxique. Le français et l'espagnol sont deux langues romanes qui ont plusieurs caractéristiques en commun et dont les séquences d'acquisition du syntagme nominal se ressemblent beaucoup (Royle, Vial & Valois, 2007; Valois & Royle, 2009).

Le genre grammatical (masculin/féminin) est une des caractéristiques partagées par les deux langues. Les noms doivent tous être masculins ou féminins et tous les éléments du syntagme doivent s'accorder entre eux (on appelle ce processus la *concordance*). Par contre, ces

deux langues présentent aussi des différences à ce niveau. Nous pouvons observer en 1a et c que le français a des adjectifs et des déterminants différents pour le masculin et le féminin, tout comme l'espagnol en 1b et d, mais que les marques du genre sur l'adjectif sont beaucoup moins régulières en français qu'en espagnol, qui a des suffixes réguliers (-o pour le masculin et -a pour le féminin). Alors que les hispanophones maîtrisent rapidement la concordance (Royle, Vial, & Valois, 2007) les formes féminines variables des adjectifs du français sont difficiles à acquérir (Royle & Valois, 2010). Ces auteurs ont proposé que ces items doivent être maintenus dans le lexique mental, comme des formes verbales irrégulières, sans marque flexionnelle régulière (voir aussi Royle, 2011).

- (1) a. *La petite maison blanche* [lapøtsitmezøblã]
 b. *La casa chiquita blanca* [lakasatʃikitablãka]
 la.f maison petite.f blanche.f
 c. *Le petit bateau blanc* [læpøt'ibatoblã]
 d. *El barco chiquito blanco* [elbarkotʃikitoblãko]
 le.m petit.m bateau blanc.m

Il existe aussi des différences entre le français et l'espagnol en ce qui a trait à la structure syntaxique du syntagme. En français, certains adjectifs sont prénominaux (ex. grandeur, âge) et d'autres sont postnominaux (ex. couleur, etc.), tandis qu'en espagnol, les adjectifs sont généralement postnominaux, sauf quand on veut communiquer un sens particulier (ex. *la blanca nieve* 'la neige pure').

On pourrait s'attendre à observer des différences dans l'acquisition de ces systèmes, avec une maîtrise plus précoce du syntagme nominal et de l'accord par les enfants hispanophones dans leur L1, étant donné la régularité morphologique et le plus petit nombre d'options syntaxiques qui leur sont disponibles. Mais en fait, les enfants francophones maîtrisent précocement l'accord intra-nominal, tout comme les enfants hispanophones (ex. Hernández Pina, 1984 pour l'espagnol; Royle & Valois, 2010; Snyder, Senghas & Inman, 2001; Valois & Royle, 2009; Valois et al., 2009 pour le français). La seule exception étant les adjectifs féminins variables en français, qui prennent plus de temps à être maîtrisés (Roulet-Amiot & Jakubowicz, 2006; Royle & Valois, 2010).

La question de recherche développée dans notre étude était de savoir si les enfants hispanophones apprenant le français langue seconde peuvent rapidement

maîtriser le système français, qui est moins transparent au niveau de la morphologie et plus variable au niveau de la syntaxe que celui de leur langue maternelle.

Nous posons comme hypothèses de recherche que :

1. Les enfants bilingues séquentiels (EB) auront un moins bon taux de réussite en français que les enfants unilingues (EU), étant donné qu'ils sont en apprentissage de cette langue depuis une douzaine de mois seulement (Hakuta et al., 2000), et ce en dépit du fait qu'ils aient un système grammatical analogue dans leur langue maternelle en ce qui a trait à la concordance.
2. Les erreurs de genre devraient être nombreuses, puisque, selon la littérature (ex. Liceras et al., 2000; Montrul, 2004) l'accord en genre semble poser des difficultés aux apprenants d'une L2, et que le système d'attribution de genre du français est peu transparent (Royle, 2011).
3. Des transferts syntaxiques et morphosyntaxiques de la L1 vers la L2 sont attendus (Mitchell & Myles, 1998), étant donné qu'il y a des différences entre les deux langues en termes de a) la morphosyntaxe et b) la syntaxe du syntagme nominal. Nous pensons observer une sur-utilisation des marques morphologiques -a et -o en français (surrégularisation de l'espagnol sur le français, par ex. *petito* ou *petita* pour l'adjectif *petit / petite*), mais aussi à une sur-utilisation de la structure syntaxique espagnole (N-Adj(-Adj)) pour des structures impliquant des adjectifs de grandeur (par ex. **le bateau grand*).
4. Les EB réussiront mieux dans leur langue maternelle qu'en français et auront d'aussi bonnes performances en espagnol que les EU en français, puisqu'à cet âge tous les éléments évalués sont maîtrisés en espagnol comme en français (Jackson-Maldonado, Bates & Thal, 2003; Royle & Valois, 2010; Trudeau, Poulin-Dubois, Frank, Courcy & Sutton, 2008).

3. Méthodologie

3.1 Participants

Un groupe expérimental de dix enfants bilingues hispano-francophones (EB) âgés de 4 à 6 ans (six garçons et quatre filles âgés de 4;1 à 5;8 ans, $M = 4;9$, $ET = 0,57$) résidant à Montréal et ayant un développement global normal et sans trouble de langage a participé à cette étude (voir Annexe A pour les profils complets). Les participants ont été recrutés par l'entremise d'intervenants en petite enfance (personnel des cliniques CLSC, éducatrices de garderies CPE, enseignants et directions d'écoles) et par

l'affichage dans des lieux ciblés. Ils différaient dans leur histoire linguistique et culturelle (pays d'origine, parcours migratoire et moment d'arrivée au Canada), mais étaient tous immigrants de date récente (moins de deux ans). Afin de nous assurer que nous étions en présence de cas de bilinguisme séquentiel, nous avons administré un questionnaire linguistique aux parents vérifiant l'utilisation de l'espagnol comme langue de communication à la maison et le contact quotidien avec le français avant l'âge de trois ans, l'exposition au français en dehors de l'école (fratrie, télévision, amis et relations des parents), la langue d'échange à la maison entre les différents membres de la famille et la proportion de l'exposition à la langue maternelle (Kohnert, 2004). Selon les réponses obtenues, les participants avaient tous l'espagnol comme langue dominante. Nous avons administré un questionnaire démographique et développemental afin d'écartier la possibilité de troubles de développement et de langage. Aucun enfant s'étant présenté n'a été exclu selon nos critères. En cas de questionnement (un cas), une observation en langue maternelle a été faite par une orthophoniste qualifiée d'origine colombienne. Tous les enfants ont de plus été soumis à un dépistage auditif. Un seuil binaural au-dessus de 20 dB à 1000, 2000 et 4000 Hz et de 25dB à 500 Hz entraînait une exclusion de l'étude, ce qui n'a été le cas pour aucun enfant. Avant le début de l'expérimentation, le parent de l'enfant devait lire et signer un formulaire de consentement. Le protocole a été approuvé par le comité d'éthique du Centre de recherche du CHU Ste-Justine.

Afin de déterminer la longueur moyenne d'énoncé (LMÉ) de chaque enfant dans sa langue maternelle et sa langue seconde, le cas échéant, des échantillons de langage spontané audio-visuels (200 énoncés, environ 20 minutes) ont été recueillis pour tous les enfants et ont été transcrits à l'aide du programme Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) (Miller & Chapman, 1984-2002) adapté à l'espagnol américain, ainsi qu'au français canadien (Elin Thordardottir et al., 2005; Elin Thordardottir, 2011). Afin de créer des groupes de comparaison, nous avons utilisé les données recueillies dans une étude sur le développement linguistique d'enfants unilingues francophones de Montréal (Royle, 2005-2008) qui ont été appariés selon l'âge (EUA, n = 20) et sur le développement du langage (EUL, n = 20). Les mesures de LMÉ sur les mots et morphèmes (respectivement LMÉw et LMÉm), ainsi que des mesures de vocabulaire réceptif (l'EVIP pour le français, Dunn, Thériault-Whalen & Dunn, 1993; et le TVIP pour l'espagnol, Dunn, Padilla, Lugo & Dunn, 1986) ont été utilisées pour appairer les enfants. Les enfants EB ne présentaient

aucune différence significative au niveau de l'âge et de la scolarité des parents avec le groupe EUA (voir Annexe B, pour les résultats des tests de Student) ni du vocabulaire réceptif en langue maternelle (EB TVIP vs EUA EVIP), mais différaient quant à leur niveau de vocabulaire en français (tel que mesuré par l'EVIP) et sur les mesures de LMÉ, qu'ils soient en langue maternelle ou en français. Les comparaisons avec les enfants EUL ne révèlent aucune différence significative sur les mesures de la scolarité des parents, de LMÉ, et de vocabulaire en langue maternelle. Une différence significative d'âge est retrouvée (les enfants EUL ont en moyenne dix mois de moins que les enfants EB) ainsi qu'une différence significative sur les résultats à l'ÉVIP en français.

3.2 Matériel

Deux séries de quatre casse-tête (une en français, la seconde en espagnol) présentant des illustrations de couleurs et de tailles différentes développées par Royle (2005-2008) et Royle, Valois, Gordon et Barrière (2006-2009) ont été utilisés pour induire la production d'adjectifs de grandeur et de couleur dans des syntagmes nominaux. Les quatre tâches comprenaient entre 8 et 24 stimuli chacune, et variaient en termes de complexité syntaxique et de type d'adjectif induit. Les adjectifs utilisés étaient soit masculins invariables (MI, ex. *rouge*), féminins invariables (FI, ex. *rouge*), masculins variables (MV, ex. *blanc*) ou féminins variables (FV, ex. *blanche*). La première tâche, avec deux items en pré-test et six expérimentaux, permettait de vérifier les concepts de couleur (ex. *blanc, rose*). La deuxième tâche contenait 10 items (en noir et blanc), deux en pré-test et huit expérimentaux, illustrant des syntagmes masculins et féminins variant en grandeur (ex. *un grand cheval, une petite maison*) : tous les adjectifs étaient variables. La troisième tâche contenait 14 items, 2 en pré-test et 12 expérimentaux, illustrant des syntagmes nominaux féminins et masculins de couleurs différentes, variables et invariables (ex. *un cheval rose, une grenouille verte*). Cette tâche (et la suivante) comprenait deux casse-tête avec la moitié des items chacun (les enfants témoins n'ont fait qu'une des deux versions). La quatrième tâche combinait les adjectifs de couleur et de grandeur au féminin et au masculin, variables et invariables (ex. *un grand cheval rose, une petite maison brune*) et comportait deux items en pré-test et 24 expérimentaux. Tous les items (noms et adjectifs) ont été construits à partir du vocabulaire acquis à l'âge de trois ans dans les deux langues à l'étude (Albalá & Marrero, 2003; Diez-Itza, Snow, & MacWhinney, 1999; Fernández Vázquez & Aguado Alonso, sd; Jackson-Maldonado et al., 2003; et la section fréquence du lemme de l'espagnol oral du *Corpus del*

Espagnol, Davies, 2002, ont été utilisés pour vérifier l'âge d'acquisition et la fréquence des items en espagnol, voir annexe C pour les items espagnols et voir Royle et Valois, 2010 pour plus de détails sur les stimuli français). Tous étaient acquis et produits avant l'âge de 36 mois. Chaque nom a été choisi parce qu'il partageait le même genre en français et en espagnol (ex. maison.f/casa.f, grenouille.f/rana.f, cheval.m/caballo.m, canard.m/pato.m), et afin d'éviter que les erreurs de genre ne soient attribuées à un transfert de genre de la L1. Aucun adjectif homophone avec un nom n'a été utilisé comme item expérimental (ex. *orange*, *rose*), les noms expérimentaux ne comportaient aucun biais sémantique qui induirait l'utilisation de *maman/papa* pour *grand/grande* (ex. *maman vache*), et ne contenaient pas de suffixes de dérivation. Les items espagnols étaient identiques aux items français pour les noms, mais différents pour certains adjectifs, étant donné que ce ne sont pas les mêmes items qui sont variables dans les deux langues. Finalement, les illustrations, toutes réalisées par une artiste professionnelle, ont été contrôlées pour leur niveau de complexité visuelle.

3.3 Procédure

Chaque enfant EB s'est présenté à deux séances d'expérimentation d'environ une heure et demie chacune, l'une en français et l'autre en espagnol, à l'École d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal. L'ordre des langues différait pour la moitié du groupe. Les tâches, présentées pour chaque enfant dans le même ordre (évaluation du vocabulaire, casse-tête, puis jeu libre pour la cueillette de données en langage spontané), étaient accomplies dans une salle d'enregistrement, munie d'un poste d'observation où le parent pouvait observer le déroulement de la procédure à travers un miroir sans tain, en présence du deuxième auteur (et, pour les séances en espagnol, d'un linguiste dont la langue maternelle était l'espagnol, Gustavo Beritognolo, M.A.). Les casse-tête étaient présentés en ordre croissant de difficulté du premier au quatrième. L'expérimentateur présentait chaque casse-tête à l'enfant et enjoignait celui-ci à demander oralement le morceau qu'il désirait y poser. Deux modèles (pré-test) étaient présentés à l'enfant au début de chaque casse-tête. Si l'enfant produisait une structure non-cible, ce dernier était encouragé à poursuivre avec les modèles pré-tests déjà présentés. Tous les participants EB et EUA ont été en mesure de produire les cibles demandées, certains EUL (n = 2) n'ont cependant pu produire les structures cibles les plus complexes, tel *la grande maison jaune*. Afin d'éviter l'utilisation de gestes déictiques (comme le pointage), l'expérimentateur était placé derrière un panneau opaque lors du déroulement de l'expérimentation.

4. Analyses

Une première analyse sur le nombre d'énoncés cibles produit a été opérée sur les quatre tâches en français et en espagnol. Étant donné la petite taille des échantillons, des tests non-paramétriques de *Kruskal-Wallis* ont été utilisés pour comparer les trois groupes (EB, EUA, EUL), puis des *post-hoc Mann-Whitney* avec correction de l'alpha à ,025 pour comparer directement les groupes, au besoin, sur les tâches en français. Les facteurs intrasujets étaient le genre (masculin (M) vs féminin (F)) et la variabilité (invariable (I) vs variable (V)), tandis que le facteur intersujets était le groupe (EB vs EUA et EUL). Pour les comparaisons des résultats des enfants EB dans leurs deux langues, des tests *Kruskal-Wallis*, ont été opérés. Des analyses pour les effets de genre (masculin, féminin) et de variabilité (variable, invariable), et une combinaison de ces facteurs (MI, MV, FI, FV) ont été opérées dans les tâches où ces facteurs étaient inclus. Sur les tâches 1 et 2, des sous-groupes de 10 EUA et EUL ont été utilisés pour les comparaisons, car tous les témoins avaient fait les tâches 1 et 2 au complet. Vingt enfants EUA et EUL ont été utilisés comme témoins pour les Tâches 3 et 4, car seulement la moitié des items de ces tâches étaient administrés à chaque enfant. Leurs données ont été combinées pour créer un enfant virtuel témoin pour chaque enfant bilingue. Nous avons également fait des analyses sur les adjectifs seulement, afin d'identifier des effets de genre et de variabilité sur la réussite des items. Une analyse qualitative du type d'erreurs a été opérée afin de documenter les différences dans les productions non-cibles entre les groupes. Dans toutes les analyses, la valeur d'alpha de ,05 a été utilisée comme seuil de signification, sauf si corrigé.

5. Résultats

Les résultats globaux pour toutes les tâches sont rapportés en nombres et en pourcentages dans les tableaux, car le nombre d'items à chaque tâche est différent.

5.1 Tâche 1 : dénomination de couleurs

L'analyse des scores moyens (sur 6) des groupes d'enfants étudiés ne révèle aucun effet de groupe, leurs scores étant très similaires (voir Tableau 1). Un item (*brun*) présente plus de difficultés pour tous les enfants (EB : 30 % de réussite; EUA : 40 %; EUL : 50 %). L'analyse des scores des EB à la tâche 1 en français L2 et en espagnol L1 ne révèle aucune différence significative, la tâche ayant été réussie avec des résultats presque identiques en français comme en espagnol. Un item en espagnol (*gris*)

Tableau 1. Statistiques descriptives sur les taux de réussite à la première tâche, chez les enfants EB en français et en espagnol, et chez les enfants EUA et EUL en français

Groupe	<i>n</i>	Moyenne (%)	Médiane (%)	ET (%)	Étendue
EB - Espagnol	10	5 (85)	5 (83)	0,88 (15)	3
EB- Français	10	5,1 (83)	5 (83)	0,94 (16)	3
EUA	10	5,2 (86)	5 (83)	0,92 (15)	3
EUL	10	5,5 (78)	5,5 (92)	1,8 (29)	5

Tableau 2. Statistiques descriptives sur les taux de réussite à la deuxième tâche ainsi que les comparaisons post-hoc significatives, chez les enfants EB en français et en espagnol, et chez les enfants EUA et EUL en français

Groupe	<i>n</i>	Moyenne (%)	Médiane (%)	ET (%)	Étendue
EB - Espagnol	10	5,8 (72)	7,5 (94)	3,2 (40)	8
EB- Français	10	2,6 (33)	2 (25)	2,8 (35)	7
<i>Masc. (4)</i>		1,8	1,5	1,93	4
<i>Fem. (4)</i>		0,8	0,5	1,03	3
EUA	10	6,8 (85)	7,5 (94)	1,6 (20)	4
<i>Masc. (4)</i>		3,8	4	0,42	1
<i>Fem. (4)</i>		3,0	4	1,63	4
EUL	10	5,3 (66)	6,5 (81)	3 (38)	8
<i>Masc. (4)</i>		3	4	1,63	4
<i>Fem. (4)</i>		2,3	2,5	1,77	4

présente plus de difficultés pour les EB (50 % de réussite seulement).

5.2 Tâche 2 : syntagmes avec adjectifs de grandeur

L'analyse sur les scores moyens (sur 8) révèle un effet significatif de groupe $\chi^2(2) = 9,58, p < ,01$ (voir Tableau 2). Des tests *post-hoc* démontrent que les résultats des EB sont significativement moins forts que ceux des EUA, $U = 11, z = 3,01, p < ,01$, mais ne sont pas significatifs dans la comparaison avec les EUL. Nous observons aussi des effets de groupe sur les cibles féminines et masculines (grand/e, petit/e), Masculin : $\chi^2(2) = 6,63, p < ,05$; Féminin : $\chi^2(2) = 7,87, p < ,05$. Des tests *post hoc* révèlent que les

EB ont de moins bons résultats que les EUA sur les cibles masculines, $U = 20, z = 2,52, p < ,025$, ainsi que féminines : $U = 16, z = 2,67, p < ,01$, mais ne diffèrent pas des enfants EUL (tous les *p ns*). La comparaison des scores des EB à la tâche 2 dans leurs deux langues révèle qu'ils réussissent significativement mieux en espagnol L1 qu'en français L2, $\chi^2(1) = 5,88, p < ,05$.

5.3 Tâche 3 : syntagmes avec adjectifs de couleur

La comparaison des scores moyens (sur 12) des groupes révèle une tendance non-significative de groupe $\chi^2(2) = 5,32, p = ,07$ (voir Tableau 3). Par contre des

différences significatives de groupe sont observées sur les scores des cibles féminines $\chi^2(2) = 6,10, p < ,05$. Des *post-hoc* sur les cibles féminines révèlent des scores plus bas pour les EB en comparaison avec les EUA, $U = 21, z = 2,32, p < ,025$, mais pas avec le groupe EUL. Des différences entre les groupes sont aussi observées sur les items invariables $\chi^2(2) = 6,99, p < ,05$, mais pas les items variables, $\chi^2(2) = 3,77, p$ ns. Par contre, des comparaisons *post-hoc* ne révèlent pas de différences significatives entre les trois groupes sur les adjectifs invariables. Des tests visant l'interaction de ces facteurs (c. à d. la comparaison des trois groupes sur les formes MI, MV, FI, et FV) révèlent que les groupes diffèrent sur leur production de cibles MI, $\chi^2(2) = 6,70, p < ,05$, et FV, $\chi^2(2)$

$= 8,45, p < ,05$, mais pas les FI, ni MV. Des comparaisons *post-hoc* révèlent les mêmes différences entre les groupes EB et EUA (MI $U = 23,5, z = 2,36, p < ,025$; FV $U = 12, z = 3,13, p < ,01$), aucune autre différence n'est significative entre les EB et EUL. Ces différences sont illustrées dans la Figure 1a. Finalement, la comparaison des scores moyens des EB à la tâche 3 en espagnol et en français révèle que ceux-ci présentent un avantage significatif pour l'espagnol, $\chi^2(1) = 4,37, p < ,05$.

5.4 Tâche 4 : syntagmes avec adjectifs de grandeur et de couleur

La comparaison des scores moyens (sur 24) des trois groupes d'enfants révèle des effets significatifs de groupe

Tableau 3. Statistiques descriptives sur les taux de réussite à la troisième tâche ainsi que les comparaisons *post-hoc* significatives, chez les enfants EB en français et en espagnol, et chez les enfants EUA et EUL en français

Groupe	n	Moyenne (%)	Médiane (%)	ET (%)	Étendue
EB - Espagnol	10	8,6 (72)	9,5 (79)	3,8 (31)	12
EB- Français	10	6,2 (52)	7,5 (63)	3,4 (29)	9
<i>Fem.</i> (6)		2,1	3,0	1,66	4
<i>Invar.</i> (6)		3,7	4,5	2,11	6
<i>FV</i> (3)		0,4	0,0	0,52	1
<i>MI</i> (3)		2,0	2,0	1,05	3
EUA	10	9,2 (77)	8,5 (71)	1,6 (13)	4
<i>Fem.</i> (6)		3,9	3,5	0,99	2
<i>Invar.</i> (6)		5,4	5,5	0,70	2
<i>FV</i> (3)		1,4	1,0	0,52	1
<i>MI</i> (3)		3,0	3,0	0,32	1
EUL	10	6,5 (54)	7,5 (63)	3,1 (6)	10
<i>Fem.</i> (6)		2,7	2,5	1,57	4
<i>Invar.</i> (6)		3,8	4,0	1,55	5
<i>FV</i> (3)		1,0	1,0	1,05	3
<i>MI</i> (3)		2,1	2,0	0,99	3

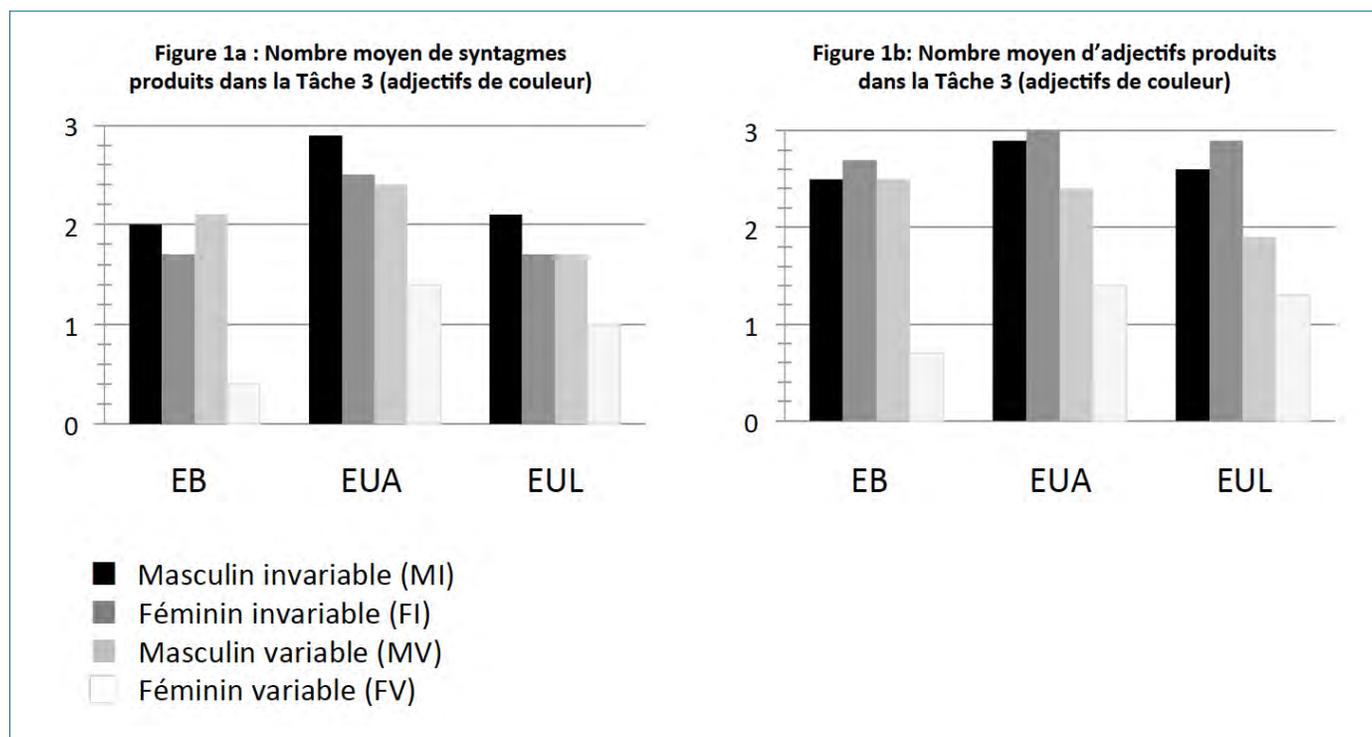


Figure 1. Effets de groupe, de genre et de variabilité sur la production de syntagmes nominaux et d'adjectifs de couleur dans la tâche 3.

$\chi^2(2) = 12,15, p < ,01$ (voir Tableau 4). Des comparaisons *post-hoc* révèlent une différence significative entre les scores des EB et les scores des EUA, $U = 5,5, z = 3,4, p < ,001$, mais pas en comparaison avec les EUL. Les différences entre les groupes sont significatives sur les cibles féminines, $\chi^2(2) = 14,44, p < ,01$, et masculines, $\chi^2(2) = 6,96, p < ,05$. Des comparaisons *post-hoc* révèlent que cet effet est dû à des différences entre les groupes EB et EUA seulement (Masculin $U = 20, z = 2,52, p < ,025$; Féminin $U = 16, z = 2,67, p < ,01$). Les groupes diffèrent aussi dans leur habileté à produire des cibles variables, $\chi^2(2) = 12,32, p < ,01$. Des comparaisons *post-hoc* démontrent que ces différences existent entre les groupes EB et EUA seulement, $U = 1, z = 3,73, p < ,001$. Finalement, les groupes différaient dans leur habileté à produire des cibles MV, $\chi^2(2) = 6,48, p < ,05$, et FV, $\chi^2(2) = 14,07, p < ,01$, mais pas les cibles FI, ni MI. Des comparaisons *post-hoc* démontrent que ces différences sont observables entre les groupes EB et EUA (MV $U = 16, z = 2,68, p < ,01$; FV $U = 0, z = 3,8, p < ,001$) et que la différence sur les cibles FV est aussi présente entre les groupes EB et EUL, $U = 18,5, z = 2,39, p < ,025$. La comparaison des scores des EB à la tâche 4 en français et en espagnol révèle que celle-ci est significativement mieux réussie en espagnol L1 qu'en français L2, $\chi^2(1) = 5,00, p < ,05$.

En résumé, les EB démontrent principalement des différences avec leurs pairs EUA sur les Tâches 2 et 4, où la structure syntaxique est différente dans les deux langues. Les cibles contenant des adjectifs variables (V) et féminines variables (FV) à travers les Tâches 2-4 sont celles où nous observons plus de difficultés chez les EB. Les différences avec les enfants EUL sont moins constantes, et s'observent surtout à la Tâche 4, sur les cibles FV.

5.5 Analyse de la production d'adjectifs

Des tests Kruskal-Wallis ont été opérés, sur la réussite moyenne des adjectifs sans égard pour la structure produite, avec des *post-hoc* Mann-Whitney quand pertinent. Les données descriptives par groupe, genre et variabilité sont présentées dans le Tableau 5. À la tâche 2, où les adjectifs sont tous variables, nous observons des effets significatifs de groupe, $\chi^2(2) = 7,57, p < ,05$. Des tests *post hoc* démontrent que cette différence est retrouvée dans les comparaisons EB vs. EUA seulement $U = 17, z = 2,57, p < ,025$. Les Groupes montrent aussi des différences sur leur production d'adjectifs féminins $\chi^2(2) = 7,58, p < ,05$. Le groupe EB réussit moins bien les adjectifs féminins (variables) que les EUA, $U = 17, z = 2,59, p < ,025$, mais les différences entre EB et EUL n'atteignent pas la significativité.

Tableau 4. Statistiques descriptives sur les taux de réussite à la quatrième tâche ainsi que les comparaisons post-hoc significatives, chez les enfants EB en français et en espagnol, et chez les enfants EUA et EUL en français

Groupe	n	Moyenne (%)	Médiane (%)	ET (%)	Étendue
EB - Espagnol	10	15,6 (65)	18 (75)	8,4 (35)	24
EB- Français	10	6,4 (27)	5,5 (23)	6,6 (28)	18
Var. (36)		19,8	20,0	5,57	18
MV(18)		14,1	14,0	2,85	8
FV(18)		5,7	5,0	4,32	12
EUA	10	18,2 (76)	18 (75)	1,5 (6)	21
Var. (36)		32,3	33,5	2,31	6
MV(18)		17,2	18,0	1,03	2
FV(18)		15,1	15,5	1,37	4
EUL	10	11,9 (50)	14 (58)	7,7 (32)	22
Var. (36)		27,70	31,5	9,96	26
MV(18)		15,7	18,0	4,11	10
FV(18)		12,0	14,0	5,93	16

À la tâche 3, où l'on retrouve des adjectifs de couleur variables et invariables, nous n'observons pas d'effet de groupe, $\chi^2(2) = 3,31$, p ns, en dépit du fait que les EB et les EUL réussissent généralement moins bien à produire les adjectifs ciblés que les EUA. Les groupes montrent des différences à la limite de la significativité sur les cibles féminines $\chi^2(2) = 5,95$, $p = ,051$. Des tests *post-hoc*, sur les formes féminines montrent qu'il y a une différence significative entre les groupes EB et EUA sur la production d'adjectifs féminins, $U = 20$, $z = 2,45$, $p < ,025$, mais pas de différence entre les groupes EB et EUL. Aucun effet de groupe n'est observé sur les autres analyses (et notamment les formes FV $\chi^2(2) = 4,93$, $p = ,085$). Cette absence générale de différence entre les groupes sur les différents adjectifs est illustrée dans la Figure 1b ci-haut.

À la tâche 4, il est à noter qu'un nombre différent d'adjectifs de grandeur (12 items) et de couleur (36 items) étaient présentés (de même que pour le nombre

d'adjectifs variables et invariables). Voir, le Tableau 5 avec des nombres différents de structures cibles selon la comparaison (entre parenthèses). Des effets significatifs de Groupe, $\chi^2(2) = 12,46$, $p < ,01$ ont été observés. Des analyses *post-hoc* comparant les groupes révèlent que les EB réussissent moins bien que les EUA seulement, $U = 1$, $z = 3,72$, $p < ,001$. Un effet de Groupe est aussi observé sur les adjectifs masculins, $\chi^2(2) = 6,52$, $p < ,05$, féminins, $\chi^2(2) = 14,94$, $p < ,001$, et variables $\chi^2(2) = 12,32$, $p < ,01$. Des tests *post-hoc* comparant les Groupes révèlent que les EB réussissent moins bien que le EUA sur toutes ces mesures (Masculin : $U = 15$, $z = 2,72$, $p < ,01$, Féminin : $U = 0$, $z = 3,80$, $p < ,001$, Variable : $U = 1$, $z = 3,73$, $p < ,001$). Les comparaisons EB vs. EUL révèlent des différences entre ces groupes pour les adjectifs féminins seulement, $U = 17$, $z = 2,50$, $p < ,025$. Finalement, les comparaisons des Groupes sur les formes MV, FV, MI et FI, révèlent des effets de Groupe sur les adjectifs MV, $\chi^2(2) = 6,48$, $p < ,05$,

Tableau 5. Adjectifs réussis aux tâches 2, 3 et 4 selon le Genre et la Variabilité pour les enfants EB les enfants EUA et EUL.

Groupe		<i>n</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Médiane</i>	<i>ET</i>	<i>Étendue</i>
<i>Tâche 2 : production d'adjectifs de grandeur (8)</i>						
EB		10	4,8	4,5	1,32	4
	<i>F</i> (4)		1,1	1,0	1,20	3
EUA		10	6,9	8,0	1,66	4
	<i>F</i> (4)		3,1	4,0	1,66	4
EUL		10	6,5	7,5	1,84	4
	<i>F</i> (4)		2,7	4,0	1,89	4
<i>Tâche 3 : production d'adjectifs de couleur (12)</i>						
EB		10	8,4	9,0	1,35	4
	<i>F</i> (6)		3,4	3,5	0,97	3
EUA		10	9,7	9,0	1,16	3
	<i>F</i> (6)		4,4	4,0	0,52	1
EUL		10	8,7	9,0	2,06	6
	<i>F</i> (6)		4,2	4,0	1,14	4
<i>Tâche 4 : production d'adjectifs de grandeur et de couleur (48)</i>						
EB		10	29,5	30,5	7,32	22
	<i>M</i> (24)		20,0	20,0	2,79	8
	<i>F</i> (24)		9,5	9,5	6,55	17
	<i>V</i> (36)		19,80	20,0	5,57	18
	<i>MV</i> (18)		14,1	14,0	2,85	8
	<i>FV</i> (18)		5,7	5,0	4,32	12
EUA		10	44,1	43,5	2,23	6
	<i>M</i> (24)		23,1	23,5	0,99	2
	<i>F</i> (24)		21,0	20,5	1,41	4
	<i>V</i> (36)		32,3	32,0	2,31	6
	<i>MV</i> (18)		17,2	17,5	1,3	2
	<i>FV</i> (18)		15,1	15,0	1,37	4
EUL		10	38,1	43,0	12,72	34
	<i>M</i> (24)		21,1	24,0	5,38	14
	<i>F</i> (24)		17,0	19,5	7,41	20
	<i>V</i> (36)		27,7	31,5	9,96	4
	<i>MV</i> (18)		15,7	18,0	4,11	10
	<i>FV</i> (18)		12,0	14,0	5,93	16

et FV seulement, $\chi^2(2) = 14,08, p < ,01$. Des tests *post-hoc* révèlent que les EB réussissent moins bien que le EUA sur ces deux types d'adjectifs (MV : $U = 16, z = 2,68, p < ,01$; FV : $U = 0, z = 3,80, p < ,001$), tandis que les comparaisons avec les EB et EUL ne révèlent des différences que sur les formes FV, $U = 18,5, z = 2,39, p < ,025$.

En résumé, les EB démontrent encore une fois des différences avec leurs pairs EUA sur les Tâches 2 et 4, mais uniquement sur les adjectifs FV. Les différences entre les enfants EB et EUL sont à la limite de la significativité dans les Tâches 2 et 3, et s'observent surtout à la Tâche 4, sur les adjectifs FV.

Tableau 6. Fréquence des erreurs selon le type (% sur le total du groupe) pour les EB et les EUA et erreurs attendues selon le résultat du Khi-carré

Type d'erreur	Groupe		Total
	EB	EUA	
Erreur de genre (Adjectif de couleur)			
Observé	87 (22 %)	41 (31 %)	128
Attendu	96,5	31,5	
Erreur de genre (Adjectif de grandeur)			
Observé	99 (25 %)	16 (12 %)	115
Attendu	86,7	28,3	
Substitution d'adjectif			
Observé	29 (7 %)	15 (12 %)	44
Attendu	33,2	10,8	
Erreur de genre (Déterminant)			
Observé	50 (13 %)	19 (15 %)	69
Attendu	52	17	
Syntagme fractionné			
Observé	20 (5 %)	33 (25 %)	53
Attendu	39,9	13,1	
Inversion syntaxique			
Observé	116 (29 %)	7 (5 %)	123
Attendu	92,7	30,3	
Total	401 (100 %)	131 (100 %)	

5.6 Analyse qualitative des erreurs

Différents types de productions non-cibles (erreurs ou structures grammaticales non ciblées) ont été identifiés parmi les productions des enfants : des erreurs de genre (ex. **le *grand maison*), des omissions d'adjectif (ex. *la grenouille _____*), des substitutions d'adjectif (ex. *le canard !gris pour le canard noir*), des omissions de déterminant (ex. *Je veux* _____ canard jaune*), des inversions syntaxiques (ex. **le canard petit*), des syntagmes fractionnés (ex. *le grand canard, le vert*) et d'autres structures relativement rares telles des relatives (ex. *le canard qui est rouge, deux en tout par des EU*). Le nombre de chaque type de production a été calculé sur l'ensemble des tâches en français pour les trois groupes d'enfants. Les Tableaux 6 et 7 présentent la répartition d'erreurs réelles et attendues par type, ainsi que les proportions sur le total de structures non-cibles pour les trois groupes d'enfants. En toute cohérence avec les résultats précédents, nous constatons que les EB produisent beaucoup plus de structures non-cibles (486)⁴ que les EUA (133) et les EUL (250). Un test de Khi-carré à deux niveaux, avec comme facteur intragroupe le type de structures non-cible, a révélé une relation significative entre le type de structures et les groupes, indiquant que les proportions des structures des EB et des EUA et EUL sont différentes (EB vs. EUA : $\chi^2(5, N = 532) = 77,54, p < ,001$; EB vs. EUL : $\chi^2(7, N = 735) = 139,19, p < ,001$).

Chez les EB, nous retrouvons principalement des erreurs de genre, puis des inversions syntaxiques. Viennent ensuite les omissions et les substitutions d'adjectifs et de déterminants, puis quelques syntagmes fractionnés. Les EB ont surtout produit des inversions syntaxiques avec les adjectifs *grand* et *petit* en position postnominale (ex. **la maison grande*). Ceci explique les scores plus faibles à la tâche 2 qu'à la tâche 3 chez les EB. Chez les EUA, nous observons principalement des erreurs de genre (surtout sur les adjectifs de couleur, par ex. *la maison *blanc*). Ensuite, viennent les syntagmes fractionnés, puis les substitutions d'adjectifs et quelques inversions syntaxiques. Ces inversions sont surtout relevées à la tâche 4 (ex. **la grande brune maison*). Chez les EUL, nous retrouvons aussi une majorité d'erreurs de genre (sur les adjectifs de couleur). Ensuite, viennent les syntagmes fractionnés, puis les substitutions d'adjectifs et des inversions syntaxiques à toutes les tâches. Au niveau individuel, de grandes différences s'observent parmi les EB. Par exemple, tous produisent au moins dix erreurs de genre, mais certains en produisent beaucoup plus (jusqu'à 43). Les enfants EUA n'omettent que rarement des adjectifs ou des déterminants et font peu d'inversions

syntactiques, tandis que les EUL présentent tous les types de structures recensés.

Des tests *post hoc* de Mann-Whitney, avec un alpha de ,008 pour les comparaisons EB vs. EUA, et de ,00625 pour les comparaisons EB vs. EUL, ont été utilisés pour comparer les groupes sur chaque type de structure produite. Les détails sur les moyennes, médianes, écart-types et étendues de chaque groupe sont présentées en Annexe C. Les différences observées entre les EB et le EUA se situent au niveau des erreurs sur les adjectifs de grandeur ($U = 4, z = 3,53, p < ,001$), l'omission d'adjectifs ($U = 6,5, z = 3,53, p < ,001$) et les inversions syntaxiques ($U = 14,5, z = 2,76, p < ,0625$). Les différences observées entre les EB et le EUL s'observent dans le nombre d'erreurs sur les adjectifs de couleur ($U = 0, z = 3,87, p < ,001$). Les autres réponses ne distinguent pas significativement les groupes d'enfants.

Finalement, nous observons de rares événements de *code-switching* (4 au total). Ces enfants préfèrent substituer un mot plus général (ex. *je veux le ça, je veux animaux*) ou une onomatopée (ex. *wrebbit* pour grenouille), omettre le mot inconnu (ex. *donne-moi le _____*), pointer le morceau désiré, ou tout simplement verbaliser leur manque du mot (ex. *J'ai encore oublié!*) plutôt que de produire l'item en espagnol. Les exemples de *code-switching* repérés sont : le *pato* ('canard' en espagnol) *blanc* pour 'le canard blanc' (n4), le *pato petit* pour 'le petit canard' (n8), *cafecito* ('couleur café' en espagnol) pour 'brun' (n4) et *yellow* ('jaune' en anglais) pour 'jaune' (n6).

6. Discussion

En réponse à notre question de recherche, à savoir si les enfants hispanophones apprenant le français langue seconde peuvent rapidement maîtriser le syntagme nominal français, nous pouvons répondre à la fois oui et non : nous observons certaines forces et d'autres faiblesses avec cette structure. Les résultats à la tâche 1 de dénomination des couleurs permettent d'écarter la possibilité que les scores aux autres tâches aient été influencés par des lacunes au niveau des concepts de couleurs des enfants hispano-francophones (EB). De plus, leur habileté à faire les tâches 1 et 2 démontre une acquisition du vocabulaire de base en français et un niveau de compréhension adéquat. Le plus grand nombre de substitutions de couleur produit par les EB que par les EUA lors des tâches 2 à 4 serait plutôt dû à des difficultés d'accès lexical ou de surcharge de traitement, ou encore à l'absence d'automatisation de la procédure

Tableau 7. Fréquence des erreurs selon le type (% sur le total du groupe) pour les EB et les EUL et erreurs attendues selon le résultat du Khi-carré.

Type d'erreur		Groupe		Total
		EB	EUL	
Erreur de genre (Adjectif de couleur)				
	Observé	87 (18 %)	20 (8 %)	107
	Attendu	70,8	36,2	
Erreur de genre (Adjectif de grandeur)				
	Observé	99 (20 %)	36 (15 %)	135
	Attendu	89,3	47,7	
Omission d'adjectif				
	Observé	37 (8 %)	40 (16 %)	77
	Attendu	50,9	26,1	
Substitution d'adjectif				
	Observé	29 (6 %)	12 (4,8 %)	41
	Attendu	27,1	13,9	
Erreur de genre (Déterminant)				
	Observé	50 (10 %)	18 (7 %)	68
	Attendu	45	23	
Omission de déterminant				
	Observé	48 (10 %)	47 (19 %)	95
	Attendu	62,8	32,2	
Syntagme fractionné				
	Observé	20 (4 %)	64 (26 %)	84
	Attendu	55,5	28,5	
Inversion syntaxique				
	Observé	116 (24 %)	12 (5 %)	128
	Attendu	84,6	43	
Total		486 (100 %)	249 (100 %)	

de vérification du genre -- un processus qui vérifie les traits grammaticaux des éléments reliés par la structure syntaxique de la phrase (et non par la sémantique, la pragmatique, etc.) (Carstens, 2000; Pollard & Sag, 1994; Royle & Valois, 2010). Chez les EB, nous observons des omissions d'adjectifs, comportement rare chez les EUA, mais très courant chez les EUL. Les erreurs d'omission étant beaucoup plus présentes à la Tâche 4 qu'à toute autre tâche, nous pouvons penser que pour les EB et EUL, la charge cognitive a eu un impact sur les omissions observées. À l'appui de cette interprétation, nous avons observé, surtout au cours de la Tâche 4, des verbalisations démontrant les difficultés des EB à produire les énoncés cibles et l'utilisation de mots non spécifiques ou du *code-mixing* (surtout des emprunts lexicaux). Par contre, cette dernière stratégie ne semble pas être privilégiée chez nos participants pour pallier à leur manque du mot. Les rares cas observés sont produits presque à contrecœur. Il semble que le code-mixing ne soit pas encouragé par la communauté linguistique hispanophone de Montréal. Aucun cas n'est observé par Royle, Vial, et Valois (2007) dans une étude pilote sur 12 enfants hispanophones de Montréal, tandis que des données non publiées issues d'un projet similaire (Royle et al., 2006-2009), étudiant les productions de syntagmes en espagnol des enfants de New York montrent un tout autre portrait. Les emprunts lexicaux (anglais) semblent plus acceptés par la communauté hispanique de cette ville et les enfants y ont souvent recours.

Notre deuxième hypothèse, selon laquelle les erreurs de genre devraient être nombreuses étant donné le manque de transparence du système d'accord en français est confirmée par nos résultats. Les erreurs de genre sont effectivement les plus fréquentes (autour de 50 % des productions non-cible) chez les EB, mais aussi chez les EUA (58 %) et les EUL (30 %). Les erreurs de genre sont beaucoup moins nombreuses sur les déterminants que les adjectifs pour tous les groupes (EB : 15 %, EUA : 10 %, EUL : 7 %). Les EB commettent deux fois plus d'erreurs de genre sur les déterminants que les EUA et les EUL, mais cette différence est seulement quantitative, puisqu'on retrouve ces erreurs environ dans les mêmes proportions (sur le nombre total d'erreurs) chez les EB et les EU. Les erreurs de genre sur les adjectifs ne sont donc pas le produit d'une mauvaise attribution du genre au nom, mais de difficultés liées plus particulièrement au choix lexical de l'adjectif variable féminin. L'analyse révèle presque toujours les mêmes effets de genre et de variabilité chez tous les groupes d'enfants. De plus, les trois groupes réussissent de façon semblable à produire les adjectifs masculins et les adjectifs féminins invariables,

avec l'exception de la Tâche 4 où les EUA présentent une maîtrise presque totale des cibles masculines, ce qui résulte en des différences avec le groupe EB, qui réussit néanmoins très bien (*Md.* = 20/24). Dans l'analyse qualitative, nous observons une prépondérance d'erreurs de genre sur les adjectifs féminins variables pour tous les groupes d'enfants. La forme masculine des adjectifs variables semble être utilisée par défaut.

En ce qui a trait aux transferts de la L1 vers la L2, nous observons que les EB produisent moins de structures cibles en français que les EUA, sur les Tâches 2 et 4. Par contre, les différences avec les enfants EUL ne sont vraiment apparentes que sur la Tâche 4. C'est à dire que, malgré leurs difficultés, les EB réussissent relativement bien, du moins au même niveau que d'enfants appariés sur la LMÉ (EUL). Sur le plan qualitatif, nous avons montré qu'une erreur fréquente chez les EB est l'inversion (ex. *la grenouille grosse*), ce qui est à l'origine des moins bonnes performances aux Tâches 2 et 4. Les EUA et EUL inversent rarement les adjectifs de grandeur en position postnominale (sur la Tâche 4 seulement), ce qui semble militer pour un effet de transfert syntaxique chez les EB.

Finalement, selon Tabors et Snow (1994), ces enfants devraient aussi produire des transferts morphosyntaxiques de leur L1 vers la L2. Par contre, un seul transfert erroné d'un morphème d'accord de l'espagnol vers le français (**petit maison blanco* [blãfo] **granda*), est observé. La troisième hypothèse selon laquelle nous observerions des transferts syntaxiques et morphosyntaxiques n'est confirmée que pour les aspects syntaxiques.

Notre quatrième hypothèse supposait que les EB réussissent mieux dans leur langue maternelle que dans leur seconde langue. Nous observons que les EB performant mieux en espagnol qu'en français. Les résultats en espagnol révèlent que la structure du syntagme nominal est acquise dans leur L1 conformément à notre quatrième hypothèse. Une corrélation de Spearman significative est observée entre les scores en L1 et les scores en L2 chez les EB ($r = 0,75, p < ,05$). Leur maîtrise du syntagme nominal en L1 semble prédire la maîtrise en L2. En espagnol, nous observons aussi un comportement semblable aux EUA et aux EUL en français, face aux différentes tâches, c'est-à-dire que les syntagmes avec adjectifs de grandeur sont mieux réussis que les syntagmes avec les adjectifs de couleur, reflétant une séquence d'acquisition semblable dans les deux langues étudiées.

Finalement, nous soulignons que les EB ont des comportements très différents les uns des autres, dans leur L1 ainsi que la L2. En L2 certains EB se comportent linguistiquement comme leurs pairs EUA ou EUL, tandis que d'autres présentent des résultats très faibles et semblent éprouver des difficultés à de nombreux niveaux, sans pouvoir produire d'énoncés cibles (ou presque aucun) sur la majorité des tâches, et ce même en espagnol. Enfin, d'autres réussissent bien un sous-groupe de tâches seulement (ex. 1 et 2 ou 1 et 3).

7. Conclusion

Cette étude documente de façon précise une étape précoce de l'acquisition du syntagme nominal français par les enfants hispanophones. Les difficultés observées sont principalement liées aux adjectifs féminins variables et à la présence d'un phénomène de transfert syntaxique de l'espagnol. Les données qualitatives et descriptives des productions démontrent l'utilité de cette démarche de recherche pour l'évaluation de ces enfants par les professionnels. Ces données sont d'autant plus intéressantes que peu d'études portent sur les enfants préscolaires L2 ayant le français comme langue seconde (Genesee, Tucker & Lambert, 1975; Harley, 1992; voir Genesee, 2010 pour une revue des études sur les enfants d'âge préscolaire en général).

En général, les enfants EB réussissent moins bien que les enfants francophones à cette tâche, mais montrent néanmoins certaines forces. Dans l'ensemble, ils produisent de nombreuses erreurs de genre, en majorité avec les adjectifs féminins variables, tout en maîtrisant le vocabulaire de couleur et les formes adjectivales invariables. De plus, ils produisent aisément les structures qui ont une syntaxe similaire à celle de l'espagnol (par ex., *la maison jaune*) et se comportent à certains égards comme les enfants appariés sur le niveau de langage (EUL). Ils produisent des erreurs d'inversion syntaxique dans les structures non parallèles à l'espagnol (par ex. *le canard petit*). Une grande variabilité interindividuelle caractérise toutefois le groupe de participants EB de cette étude.

L'utilisation d'une tâche de production induite et contrôlée, avec les mêmes structures évaluées chez tous les enfants, offre plusieurs avantages à l'analyse de langage spontané. Toutefois, il lui existe aussi quelques limites. L'enfant en situation structurée peut se comporter de façon différente par rapport à ce qu'il produit en langage spontané. Par contre, peu de contextes de production de ces structures relativement simples sont observés en

langage spontané (voir Elin Thordardottir & Namazi, 2007 et Valois & Royle, 2009), d'où l'intérêt de la tâche induite. Les données rapportées ici pourront permettre d'affiner l'utilisation d'un tel outil, sachant quelles peuvent être les différentes productions d'un enfant L2 au développement normal. Ces tâches ont déjà démontré leur utilité pour l'évaluation d'enfants avec un trouble spécifique du langage (voir Royle, Toupin, Bourguignon, Trudeau, & Valois, 2010). Enfin, le développement d'outils d'évaluation de l'acquisition de la morphosyntaxe et du vocabulaire tel que le notre, pour l'évaluation de populations bilingues séquentiels, permettrait d'interpréter plus rapidement les forces et faiblesses de ces enfants et de diriger ceux-ci vers des services appropriés. Il est à noter que les enfants multilingues sans trouble de langage peuvent réussir au même niveau que leurs pairs francophones, des tâches de production morphosyntaxique en maternelle et en première année (Marquis & Royle, 2015), tandis que leurs pairs avec trouble de langage ne montrent pas ces mêmes forces (Royle & Marquis, étude en cours).

La présente étude soulève le problème de la grande variabilité interindividuelle et donc des difficultés à établir des normes pour l'évaluation des enfants en apprentissage du français L2 : les tests standardisés sur la population francophone ne sont pas toujours adéquats, car elles pourraient sur-évaluer les troubles de langage chez les EB. Par exemple, les EB de cette étude démontrent des difficultés particulières sur les structures ayant des contraintes différentes de leur langue maternelle sur l'ordre des adjectifs. Certaines ressemblances qualitatives entre les comportements des apprenants d'une L2 et des enfants avec trouble spécifique du langage (TSL) peuvent mener à une erreur de diagnostic. En effet, Royle et ses collaborateurs (Royle et al., 2010) ont observé que les enfants de 5 à 6 ans ayant un TSL produisent plus de substitutions et d'omissions de déterminants et plus d'inversions syntaxiques que les enfants tout-venant appariés soit selon l'âge, la LMÉ, le QI mémoire (Leiter, Roid & Miller, 1996), ou le vocabulaire réceptif (EVIP, Dunn, Thériault-Whalen, & Dunn, 1993). Toutefois, ces enfants avec TSL produisent peu d'erreurs en général et réussissent presque aussi bien que les enfants tout-venant sur les tâches plus simples (Tâches 1 et 2). L'effet de genre n'est significatif qu'à la tâche 4, où les enfants TSL réussissent moins bien sur les formes féminines que les enfants du même âge et du même QI mémoire (Royle et al, 2010). La grande hétérogénéité qui caractérise les EB et les TSL est une autre caractéristique de ces deux groupes. Il devient donc important, lors de l'évaluation du langage des enfants bilingues, de tenir compte du portrait global de l'enfant et, dans la mesure

du possible, du développement de sa langue maternelle. L'évaluation en langue maternelle n'est toutefois pas toujours possible étant donné le contexte hautement plurilingue qui existe à Montréal (voir Borri-Anadon, 2014, pp. 46-48, pour une recension des problématiques auxquelles font face les orthophonistes en milieu scolaire à Montréal). De plus, dans l'état actuel de l'accessibilité des services⁵ et du manque criant d'orthophonistes polyglottes, ce type d'évaluation peut paraître utopique. Il devient donc important de continuer la recherche afin d'élaborer des outils qui permettent un diagnostic fiable et rapide. L'outil utilisé pour cette étude, appliqué sur des échantillons plus grands, pourrait éventuellement, à l'aide de normes ainsi trouvées, servir de base à l'évaluation, similairement à la tâche de répétition de phrases normée par Elin Thordardottir, Kehayia, Lessard, Sutton, et Trudeau (2010). De plus, l'analyse qualitative des erreurs est une source d'information indispensable à prendre en compte lors de l'évaluation du langage d'un enfant. Jumelée à d'autres tâches d'évaluation plus globales, cet outil pourrait faire partie d'un protocole d'évaluation intéressant à proposer aux professionnels.

Références

- Albalá, J. M., & Marrero, V. (2003). *Longitudinal study of Spanish children from the Canaries with 12 data files*. Repéré à childes.psy.cmu.edu.
- Belletti, A., & Hamann, C. (2004). On the L2/bilingual acquisition of French by two young children with different source languages. Dans P. Prévost & J. Paradis (Éds.), *The Acquisition of French in Different Contexts* (pp. 147-174). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : Une recherche interprétative-critique*. (Ph. D.), Université de Québec à Montréal.
- Buac, M., Gross, M., & Kaushanskaya, M. (2014). The role of primary caregiver vocabulary knowledge in the development of bilingual children's vocabulary skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57*, 1804-1816.
- Carstens, V. (2000). Concord in minimalist theory. *Linguistic Inquiry, 31*(2), 319-355.
- Cheuk, D. K. L., Wong, V., & Leung, G. M. (2005). Multilingual home environment and specific language impairment: A case-control study in Chinese children. *Paediatric and Perinatal Epidemiology, 19*(4), 303-314. doi: 10.1111/j.1365-3016.2005.00668.x
- Clark, E. V. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue Française, 118*, 49-60.
- Commission scolaire de Montréal (2010). *Rapport annuel d'évaluation 2008-2009*. Repéré à <http://csdm.ca/salle-de-presse/discours-et-rapports/>
- Commission de la Pointe de l'île (2013). *Rapport annuel 2012-2013*. Repéré à http://www.cspi.qc.ca/index.php?option=com_docman&Itemid=39
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (2013). *Rapport annuel 2012-2013*. Repéré à <http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/csmb/rapport-annuel-12-13.aspx>
- Commission scolaire Marie-Victorin (2013). *Rapport annuel 2011-2012*. Repéré à <http://www.csmv.qc.ca/blog/2013/01/diffusion-du-rapport-annuel-2011-2012/>
- Davies, M. (2002-) *Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s*. Repéré à <http://www.corpusdelespanol.org>
- Diez-Itza, E., Snow, C. E., & MacWhinney, B. (1999). La Metodología RETAMHE y el Proyecto CHILDES: Breviario para la codificación y análisis del lenguaje infantil. *Psicothema, 11*(3), 517-530.
- Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning, 23*, 95-123.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning, 24*, 37-53.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Dunn, L.M., Padilla, E.R. Lugo, D. E., & Dunn, L.M. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP): Adaptación hispanoamericana*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn, L., Thériault-Whalen, C., & Dunn, L.M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP)*. Toronto: Psychan.
- Elin Thordardottir (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism, 15*(4), 426-445. doi: 10.1177/1367006911403202
- Elin Thordardottir, Gagné, A., Levy, J., Kehayia, E., Lessard, N., Sutton, A., Trudeau, N. (2005, décembre). Systematic language sample analysis in French: Normative data for conversation. Communication présentée au *Emergence of Language Acquisition*. Lyon. France.
- Elin Thordardottir, Kehayia, E., Lessard, N., Sutton, A., & Trudeau, N. (2010). Typical performance on tests of language knowledge and language processing of French-speaking 5-year-olds. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 34*(1), 5-16.
- Elin Thordardottir & Namazi, M. (2007). Specific language impairment in French-speaking children: Beyond grammatical morphology. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(3), 698-715.
- Fernández Vázquez, M., & Aguado Alonso, G. (s.d.). *Longitudinal study of the normal language development of 50 Spanish children from age 3 to 4*. Repéré à childes.psy.cmu.edu/browser/index.php?url=Romance/Spanish-MOR/FernAguado/
- Gathercole, V. M. (2007). Miami and North Wales, so far and yet so near: A constructivist account of morpho-syntactic development in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*, 224-247.
- Genesee, F. (2010). Dual language development in preschool children. *Young English language learners: Current research and emerging directions for practice and policy*, 59-79.
- Genesee, F., Tucker, G. R., & Lambert, W. E. (1975). Communication skills of bilingual children. *Child Development, 46*(4), 1010-1014.
- Golberg, H., Paradis, J., & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics, 29*, 41-65. doi: 10.1017/S014271640808003X
- Goldstein, B. A. (2004). *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Grimm, A., & Schulz, P. (2014). Specific language impairment and early second language acquisition: The risk of over- and underdiagnosis. *Child Indicators Research, 7*(4), 821-841. doi: 10.1007/s12187-013-9230-6
- Hakuta, K., Goto Butler, Y., & Witt, D. (2000). How long does it take English learners to attain proficiency? Rapport présenté à *University of California Linguistic Minority Research Institute*, California, US.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies, 2*, 159-183.
- Harley, B., & Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition, 19*, 379-400.

- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Horwitz, S. M., Irwin, J. R., Briggs-Gowan, M. J., Bosson Heenan, J. M., Mendoza, J., & Carter, A. S. (2003). Language delay in a community cohort of young children. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry, 42*(8), 932-940.
- Jackson-Maldonado, D., Bates, E., & Thal, D. J. (2003). *MacArthur-Bates inventario del desarrollo de habilidades comunicativas (MCDI) version corta en Español*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Jia, G. (2003). The acquisition of the English plural morpheme by native Mandarin Chinese-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*, 1297-1311.
- Jia, G., & Fuse, A. (2007). Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin-speaking children and adolescents: Age-related differences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*, 1280-1299.
- Jia, G., Kohnert, K., Collado, J., & Aquino-Garcia, F. (2006). Action naming in Spanish and English by sequential bilingual children and adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(3), 588-602.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology, 21*, 60-99.
- Klinger, J., & Artiles, A. (2003). When should bilingual students be in special education? *Educational Leadership, 61*(2), 66-71.
- Kohnert, K. (2004). Processing skills in early sequential bilinguals. Dans B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development & disorders in Spanish-English speakers* (pp.53-76). Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Kohnert, K. (2008). Second language acquisition: Success factors in sequential bilingualism. *ASHA Leader, 13*, 10-13.
- Labonté, J., Gille, A. L., & Rousseau, M.-C. (2014). Accès aux services en orthophonie - Trop d'enfants sur les listes d'attente, *Le Soleil*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/opinions/points-de-vue/201402/07/01-4736675-acces-aux-services-en-orthophonie-trop-denfants-sur-les-listes-dattente.php>
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. (2nd^e éd.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Liceras, J.M., Díaz Rodríguez, L., & Mongeon, C. (2000). N-Drop and determiners in native and non-native Spanish: More on the role of morphology in the acquisition of syntactic knowledge. *Circulo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 3*, 34-62. Repéré à <http://www.ucm.es/info/circulo/no3/liceras.htm>.
- Marquis, A., & Royle, P. (2015). *Are second language learners just as good at verb morphology as first language learners?* Communication présentée BUCLD 39 Online Proceedings Supplement, Boston, MA.
- Miller, J., & Chapman, R. (1984-2002). *Systematic analysis of language transcripts: Software for analyzing English and Spanish language transcripts*. University of Wisconsin, Madison: Language analysis laboratory. www.saltsoftwar.com/
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Montrul, S. A. (2004). *The acquisition of Spanish*. Philadelphia, PA: John Benjamins North America.
- Montrul, S. A. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Philadelphia, PA: Johns Benjamin B.V.
- Ojima, S., Matsuba-Kurita, H., Nakamura, N., Hoshino, T., & Hagiwara, H. (2011). Age and amount of exposure to a foreign language during childhood: Behavioral and ERP data on the semantic comprehension of spoken English by Japanese children. *Neuroscience Research, 70*, 197-205.
- Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics, 28*, 191-203. doi: 10.1017/S0142716407070117
- Paradis, J. (2004). On the relevance of specific language impairment to understanding the role of transfer in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics, 25*, 67-82.
- Paradis, J. (2005). Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with specific language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 36*, 172-187.
- Paradis, J. (2008). *Are simultaneous and early sequential bilingual acquisition fundamentally different?* Paper presented at Models of Interaction in Bilinguals, University of Wales, Bangor. Repéré à http://www.bilingualism.bangor.ac.uk/conference/index_talks.php/en
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied psycholinguistics, 31*, 227-252.
- Paradis, J., & Crago, M. (2004). Comparing L2 and SLI grammars in child French: Focus on DP. Dans P. Prévost & J. Paradis (Éds.), *The Acquisition of French in different contexts: Focus on functional categories*, (pp. 89-105). Amsterdam: Benjamins.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.
- Paradis, J., Rice, M. L., Crago, M., & Marquis, J. (2008). The acquisition of tense in English: Distinguishing child second language from first language and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics, 29*(4), 689-722.
- Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2009). Bilingualism in child language disorders. In R.G. Schwartz (Ed.) *Handbook of child language disorders* (p. 281-307). New York, NY: Psychology Press.
- Pollard, C., & Sag, I. (1994). *Head-driven phrase structure grammar*. Chicago: Chicago University Press.
- Roid, G., & Miller, L. (1996). *The Leiter International Performance Scale-Revised*. Wood Dale, IL: Stoelting Co.
- Roulet-Amiot, L., & Jakubowicz, C. (2006). Production and perception of gender agreement in French SLI. *Advances in Speech-Language Pathology, 8*(4), 335-346.
- Royle, P. (2005-2008). Outils morphosyntaxiques pour le dépistage de la dysphasie chez les jeunes francophones. Fonds FQRSC (2006-NP-104790).
- Royle, P. (2011). On the existence of C/Ø alternations in French adjectives: Theoretical and empirical questions. *Proceedings of the 17th ICPhS* (p. 1730-1733). Hong Kong.
- Royle, P., & Marquis, A. (étude en cours). *Évaluation de la langue orale chez les enfants ayant un trouble primaire du langage*. Université de Montréal: Petites subventions CRSH.
- Royle, P., Toupin, J., Bourguignon N., Trudeau, N., & Valois, D. (2010). L'accord de l'adjectif chez les enfants francophones avec un trouble spécifique du langage. *SPECTRUM, 2*, 1-18.
- Royle, P., & Valois, D. (2010). Acquisition of French adjectives in Quebec French as revealed by elicitation data. *Journal of French Language Studies, 20*(3), 313-338.
- Royle, P., Valois, D., Gordon, P., & Barrière, I. (2006-2009). *Acquisition of adjective agreement in Spanish children with and without language impairment*. Montréal, New York City: Fonds CRSH (410-2006-1041).
- Royle, P., Vial, M., & Valois, D. (2007). *The acquisition of concord in French and Spanish determiner phrases, two elicitation experiments*. Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje

y modelación cognitiva : perspectivas aplicadas entre disciplinas., UNED, Madrid. Repéré à http://www.eoa.umontreal.ca/a_propos/equipe/professeurs/royle_phaedra.html

- Salameh, E. K., Nettelbladt, U., Håkasson G., & Gullberg B. (2002). Language impairment in Swedish bilingual children: A comparison between bilingual and monolingual children in Malmö. *Acta Paediatrica*, 91, 229-234.
- Sévigny, D. (2009). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 30 septembre 2008*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 491 p.
- Snyder, W., Senghas, A., & Inman, K. (2001). Agreement morphology and the acquisition of noun-drop in Spanish. *Language Acquisition*, 9(2), 157-173.
- Statistique Canada (2014). *Région métropolitaine de recensement de Montréal, Québec*. Série « Perspective géographique », Recensement de 2011. Ottawa. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/fogs-spg/Facts-cma-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CMA&GC=462>
- Steinhauer, K. (2014). Event-related Potentials (ERPs) in second language research: A brief introduction to the technique, a selected review, and an invitation to reconsider critical periods in L2 *Applied Linguistics*, 1-26. doi: 10.1093/applin/amu028
- Tabors, P. O. (2008). *One child two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tabors, P. O., & Snow, C. (1994). English as a second language in preschools. Dans F. Genesee (Éd.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 103-125). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech Language & Hearing Research*, 40(6), 1245-1260.
- Trudeau, N., Poulin-Dubois, D., Frank, I., Courcy, A., & Sutton, A. (2008). *Normalisation et validation de la version québécoise des MacArthur Communicative Development Inventories (MCDI)*: Université de Montréal. http://www.eoa.umontreal.ca/agora_professionnels/professionnels_sante/inventairesMacArthurBates.html
- Unsworth, S. (2005). *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and similarities. A study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch*. (Ph. D.), Utrecht Institute of Linguistics, Utrecht, The Netherlands.
- Valois, D., & Royle, P. (2009). Partitivity, atomization, and N-Drop: A longitudinal study of French child language. *Language Acquisition*, 16(2), 82-105.
- Valois, D., Royle, P., Sutton, A., & Bourdua-Roy, E. (2009). L'ellipse du nom en français : Le rôle des données de l'acquisition pour la théorie linguistique. *Revue canadienne de linguistique*, 54(2), 339-366.
- Ville de Montréal (sd). Immigration. Repéré à : http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=689767885704&_dad=portal&_schema=PORTAL

Remerciements

Nous remercions Gustavo Beritognolo, pour son travail à la passation des tests en espagnol, et les familles qui se sont prêtées à l'exercice de la recherche. Nous remercions Louise Duchesne, et deux lecteurs anonymes pour leurs commentaires sur le manuscrit. Les données des enfants francophones ont été recueillies à l'aide du Fonds FQRSC Royle, P., (2006-NP-104790).

Notes marginales

- ¹ Commission scolaire de Montréal.
- ² Les Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), Commission scolaire Pointe-de-l'Île (CSPI) et Commission scolaire Marie-Victorin (CSMV) présentent des statistiques similaires. La CSMB note que 41 % des enfants de leurs écoles parlent une langue autre que le français à la maison (2013). La CSPI (2013) note que 31,4 % des enfants sont issus de l'immigration, sans information sur la langue parlée à la maison. La CSMV (2013) indique que 38,2 % des élèves sont issus de l'immigration et 25,9 % des élèves du primaire sont allophones.
- ³ Notez que l'âge tardif d'acquisition est souvent considéré être un frein à l'apprentissage d'une L2, par exemple voir Johnson et Newport (1989). Cette thèse est remise en question par des études récentes avec des données comportementales et de neuroimagerie, e.g. Harley & Hart, (1997), Ojima, Matsuba-Kurita, Nakamura, Hoshino, et Hagiwara (2011), voir Steinhauer (2014), pour une revue.
- ⁴ Notez que plusieurs erreurs pouvaient se trouver dans un même énoncé, par ex. *la grand maison blanc: c'est le cas pour 132 énoncés EB, 41 EUA et 50 EUL.
- ⁵ Selon Labonté, Gille et Rousseau (2014) l'attente pour une évaluation en orthophonie est en moyenne de 18 mois dans les services publics hospitaliers. Les services privés compensent en partie les besoins d'évaluation et d'intervention mais sont hors de prix pour certains parents. En ce qui concerne les services offerts en milieu scolaire, il n'y a aucune politique globale du MELS quant à l'obligation de fournir des services en orthophonie. Notre expérience de la région de Montréal démontre une variabilité énorme dans les services offerts. Dans le contexte actuel de restrictions budgétaires, la situation ne risque pas de s'améliorer.

Note des auteurs

Adresse pour correspondance : Phaedra Royle, Ph. D. Université de Montréal, Faculté de médecine, École d'orthophonie et d'audiologie, C.P. 6128, Succursale Centre-Ville, Montréal (Québec) H3C 3J7 CANADA. Courriel : phaedra.royle@umontreal.ca.

Annexe A: Profils des participants EB

Enfant	n1	n2	n3	n4	n5	n6	n7	n8	n9	n10
Sexe	M	F	M	M	F	M	M	M	F	F
Âge	55	49	65	60	68	68	58	56	58	49
Âge Ex	41	35	47	48	58	58	52	41	51	40
Durée	14	14	18	12	10	10	6	15	7	9
Langue	80 % ES	100 % ES	100 % ES	100 % ES	90 % ES	90 % ES	100 % ES	100 % ES	100 % ES	100 % ES
	20 % FR	0 % FR	0 % FR	0 % FR	10 % FR	10 % FR	0 % FR	0 % FR	0 % FR	0 % FR
Pays	Pérou	Colomb.	Pérou	Colomb.	Vénéz.	Vénéz.	Colomb.	Mexique	Mexique	Colomb.
ScolPar	16	16	11	15,5	18	18	19,5	14	17	17
EVIP	45	37	10	4	1	1	2	8	30	13
TVIP	34	72	69	11	66	1	95	80	100	82
LMÉ FR	3,91	4,1	4,06	4,29	2,95	3,12	4,29	2,37	4,16	3,24
LMÉ ES	1,93	2,7	3,37	3,41	3,52	3,29	3,6	3,18	4,14	3,36

Notes : Sexe : M = masculin, F = féminin.; Âge : En mois; Âge Ex: Âge d'exposition au français; Durée : Durée en mois d'exposition au français; Langue : Langue parlée à la maison; Pays : Pays d'origine; ScolPar : Scolarité moyenne de deux parents en années; EVIP : Vocabulaire réceptif (centile) en français; TVIP : Vocabulaire réceptif (centile) en espagnol; LMÉ FR : Longueur moyenne (en mots) d'énoncé en français; LMÉ ES: Longueur moyenne (en mots) d'énoncé en espagnol.

Annexe B: Données d'appariement des enfants EB et des enfants EUA et EUL

Donnée	Groupe					
	EB		EUA		EUL	
	M (n=10)	ET	M (n=20)	ET	M (n=20)	ET
Âge	58,60	6,86	58,20	6,47	48,45 **	8,17
Scolarité des parents	16,20	2,38	15,23	2,68	15,38	2,47
LMÉw français	3,65	0,67	4,78 **	0,83	3,84	0,59
LMÉw espagnol	3,25	0,59				
LMÉm français	4,77	0,87	6,33 **	1,09	5,01	0,75
LMÉm espagnol	4,21	0,73				
EVIP	15,10	16,22	81,6 **	18,33	63,40 **	29,36
TVIP	61,00	34,19				

Notes : Âge : Moyenne d'âge en mois lors de la participation. Scolarité des parents : Moyenne d'années d'études des parents de l'enfant. LMÉw français/langue maternelle : Moyenne de la longueur moyenne d'énoncé en mots d'un échantillon de 100 énoncés de langage spontané. LMÉm : Moyenne de la longueur d'énoncé en morphèmes du même échantillon. EVIP : Moyenne des rangs centiles à l'Échelle de vocabulaire en images Peabody. TVIP : Moyenne des rangs centiles au *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody* pour les enfants EB et EVIP pour les enfants francophones. Différences significatives entre les EB et les groupes EUA et EUL sur des Test Student pour échantillons indépendants à variance égale ou inégale, selon le test F, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Annexe C: Adjectifs espagnols et leurs fréquences selon le Corpus del Español (Davies 2002)

	Lemme	Forme phonologique	Fréquence orale ^a	Fréquence totale ^b
Adjectifs variables	<i>amarillo</i> 'jaune'	amarijo/a	98	568
	<i>negro</i> 'noir'	negro/a	464	2644
	<i>rojo</i> 'rouge'	roxo/a	227	1333
Moyenne (ET)			263 (186)	1515 (1050)
Adjectifs invariables	<i>azul</i> 'bleu'	asul	270	1594
	<i>verde</i> 'vert'	βerde	318	1597
	<i>gris</i>	gris	81	7595
Moyenne (ET)			223 (125)	1329 (462)
Items prétest	<i>café</i> 'brun'	cafe	308 ^c	1758 ^c
	<i>rosado</i> 'rose'	rosado	27	125

^a Nombre d'occurrences total dans le corpus oral du 20ⁱè siècle

^b Nombre d'occurrences total dans le corpus du 20ⁱè siècle

^c Inclut la fréquence du nom

Annexe D: Statistiques descriptives des erreurs de production pour les groupes EB, EUA et EUL

Groupe	<i>p</i>	<i>M</i>	Médiane	<i>ET</i>	Étendue
<i>EB</i> (n = 10)					
GenreAdjCoul		8,7	8	3,06	8
GenreAdjGrand		9,9	11	4,75	15
OmissAdj		3,9	2	4,25	14
SubstAdj		2,9	2	2,81	7
GenreDét		5	1,5	6,34	18
OmissDét		4,8	0	12,45	40
SyntFract		2	0,5	3,05	8
Inversion		11,6	12,5	8,72	23
<i>EUA</i> (n = 10)					
GenreAdjCoul	!	4,1	3,5	1,97	6
GenreAdjGrand	***	1,6	0	2,88	7
OmissAdj	***	0,1	0	0,32	1
SubstAdj		1,5	1,5	1,27	3
GenreDét		1,9	0,5	3,25	8
OmissDét	!	0	0	0	0
SyntFract		3,3	3,5	2,31	7
Inversion	*	0,7	0	1,06	3
<i>EUL</i> (n = 10)					
GenreAdjGrand	!	3,6	1,5	4,09	10
OmissAdj		4	0,5	9,96	32
SubstAdj		1,2	1	1,32	4
GenreDét		1,8	0,5	3,05	8
OmissDét		4,7	0,5	7,96	23
SyntFract	!	6,4	6	5,52	18
Inversion	!	1,2	1	1,23	4

Notes : Différences significatives entre les EB et les groupes EUA et EUL : ! $p < ,05$; * $p < ,008$ (EUA) / $p < ,00625$ (EUL); ** $p < ,001$

GenreAdjCoul : Erreur de genre sur l'adjectif de couleur; GenreAdjGrand : Erreur de genre sur l'adjectif de grandeur; OmissAdj : Omission de l'adjectif; SubstAdj : Substitution de l'adjectif; GenreDét : Erreur de genre sur le déterminant; OmissDét : Omission du déterminant; SyntFract : Fractionnement du syntagme; Inversion : Inversion syntaxique dans le syntagme nominal.