



**HAL**  
open science

# Évaluation du langage oral d'enfants bilingues précoces consécutifs arabe-français de 4-6 ans : atouts de l'utilisation d'outils adaptés à un public bilingue

Julie Verdenal

► **To cite this version:**

Julie Verdenal. Évaluation du langage oral d'enfants bilingues précoces consécutifs arabe-français de 4-6 ans : atouts de l'utilisation d'outils adaptés à un public bilingue. Médecine humaine et pathologie. 2021. hal-03870285

**HAL Id: hal-03870285**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03870285>**

Submitted on 24 Nov 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr)

## LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

[http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg\\_droi.php](http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ  
DE LORRAINE**



**DÉPARTEMENT  
D'ORTHOPHONIE  
NANCY**  
Faculté de Médecine



**UNIVERSITÉ DE LORRAINE  
FACULTÉ DE MÉDECINE  
DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE**

MÉMOIRE présenté pour l'obtention du

**CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE**

par

**Julie VERDENAL**

soutenu le : **22 Juin 2021**

**Évaluation du langage oral d'enfants bilingues précoces consécutifs  
arabe-français de 4-6 ans : Atouts de l'utilisation d'outils adaptés  
à un public bilingue.**

**Mémoire dirigé par :** Madame MAEDER Christine  
Orthophoniste-psychologue à Nancy.

Madame VASSILIADOU Hélène  
Maître de conférences en Sciences du Langage à la faculté des  
Lettres de l'Université de Strasbourg.

**Président de jury :** Monsieur ADAMI Hervé  
Professeur des Universités en Sciences du Langage à l'UFR  
Sciences Humaines et Sociales (SHS) de l'Université de Lorraine,  
membre de l'ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la  
Langue Française) et du CNRS (Centre National de la Recherche  
Scientifique) à Nancy.

**Assesseur :** Monsieur BODY LAWSON Festus  
Docteur en médecine – Pédiopsychiatre à l'Hôpital d'enfants  
CHRU Nancy-Brabois ainsi qu'au Centre Psychothérapique de  
Nancy.

## REMERCIEMENTS

Je souhaite avant tout remercier les directrices de ce mémoire, Madame Maeder et Madame Vassiliadou, sans qui ce travail n'aurait pas vu le jour. Elles m'ont permis d'appréhender au mieux le sujet de l'évaluation de l'enfant bilingue en m'apportant de précieux conseils tout en étant toujours disponible et à l'écoute.

Pour l'honneur qu'ils me font d'examiner ce travail, je remercie Monsieur Adami et Monsieur Body Lawson.

Un remerciement particulier à Alice Koquert, pour son dévouement tout au long de cette année et son investissement dans ce projet. J'ai beaucoup appris grâce à elle, tant humainement que professionnellement.

Pour leur place auprès de moi depuis de nombreuses années, pour leur grande contribution à la personne que je suis aujourd'hui, pour leur présence chaque jour et pour tant de choses encore, je tenais à remercier mes parents, Louis et Apolline.

Non seulement futures collègues, mais avant tout amies d'exception, je tiens à remercier Louise, Solène, Charlène et Milena, pour leur soutien sans faille depuis cinq ans, pour leurs conseils et leur entraide, pour les moments passés et à venir mais surtout pour leur amitié qui a tant de valeur à mes yeux.

Un grand merci à mes acolytes de toujours, mes sœurs et mes frères amis de longue date, toujours présents et soutenant, apportant toujours leur rayonnement dans mon quotidien, et en particulier Lola et mes deux Camille. Une pensée particulière pour Marthe, avec qui j'ai tant partagé ces dernières années et pour nos moments de rire, d'entraide et de partage.

Pour le rôle qu'ils ont joué dans ma construction en tant que professionnel, je tiens également à remercier les maîtres de stage avec qui j'ai été amenée à travailler durant ces cinq ans.

Je souhaite également remercier ma filleule et mes deux petites-filleules extraordinaires : Blandine, Anouk et Marine, pour leur présence, leur soutien, leur bienveillance et la joie qu'elles m'ont apporté en constituant une famille à part entière.

Et, pour leur confiance, leur investissement, leur dévouement et leur présence même dans les moments plus difficiles, je tenais à remercier le Département d'Orthophonie de Nancy.

*À Marion, orthophoniste dans les étoiles, marquée en moi pour toujours.*

# SOMMAIRE

Remerciements .....	1
Introduction .....	8
Partie 1 : Ancrage théorique .....	10
Chapitre 1 Le bilinguisme et ses conceptions .....	11
1 Définitions du bilinguisme .....	11
2 Catégorisations du bilinguisme .....	12
2.1 Compétences dans chaque langue : bilinguisme équilibré vs non équilibré .....	12
2.2 Âge d'acquisition de chaque langue : bilinguisme précoce vs tardif .....	12
2.3 Influence d'une langue sur l'autre : bilinguisme additif vs soustractif .....	13
3 Le bilinguisme dans son contexte socio-culturel .....	14
3.1 Bilinguisme français-arabe maghrébin.....	14
3.2 Le bilinguisme dit <i>harmonieux</i> .....	15
3.3 L'individu bilingue arabe-français et le contexte socio-culturel.....	16
4 Conception multifactorielle du bilinguisme .....	17
4.1 Bilingualité et état bilingue .....	17
4.2 Une conception multifactorielle .....	17
5 Orthophonie et enfant bilingue.....	18
Chapitre 2 Langage oral et développement de l'enfant bilingue.....	19
1 Le développement du langage oral bilingue.....	19
1.1 La peur de la confusion mentale.....	19
1.2 L'acquisition du langage oral de l'enfant bilingue précoce simultané.....	20
1.2.1 Habiletés phonologiques .....	21
1.2.2 Habiletés lexicales .....	21
1.2.3 Habiletés morphosyntaxiques et systèmes linguistiques.....	23
1.3 L'acquisition du langage oral de l'enfant bilingue précoce consécutif.....	24

1.3.1	La notion d'interdépendance linguistique .....	24
1.3.2	Modèles d'acquisition d'une nouvelle langue.....	25
2	Bilinguisme et fonctions cognitives .....	26
2.1	Organisation cérébrale et systèmes langagiers de la personne bilingue.....	26
2.2	Bilinguisme et fonctions exécutives.....	27
2.3	Fonctions cognitives : avantages et désavantages du bilinguisme.....	28
2.3.1	Les avantages du bilinguisme.....	28
2.3.2	Les désavantages du bilinguisme .....	28
Chapitre 3 Évaluation orthophonique du langage oral de l'enfant bilingue.....		29
1	Bilinguisme français-arabe maghrébin.....	29
1.1	Introduction au système phonétique arabe .....	29
1.2	Difficultés phonologiques .....	30
1.2.1	Point de vue vocalique .....	31
1.2.2	Point de vue consonantique.....	31
1.3	Difficultés morphosyntaxiques.....	31
1.3.1	Accords verbaux.....	31
1.3.2	Usage d'articles .....	32
1.3.3	Usage de pronoms personnels .....	32
1.3.4	Construction de phrases interrogatives et négatives.....	32
2	Le trouble développemental du langage (TDL) .....	33
2.1	Définition du trouble développemental du langage .....	33
2.2	Diagnostic de trouble développemental du langage.....	33
2.3	Bilinguisme et trouble développemental du langage .....	34
3	L'évaluation orthophonique de l'enfant bilingue.....	35
3.1	Une évaluation complexe .....	35
3.2	Éléments à considérer dans le cadre de l'évaluation .....	35
3.3	Épreuves signifiantes.....	36

4	Les outils d'évaluation du langage oral de l'enfant bilingue .....	37
4.1	Programme COST .....	37
4.2	ELAL d'Avicenne .....	38
Partie 2 : Partie méthodologique .....		40
1	Problématique.....	41
2	Hypothèses .....	41
3	Objectifs de recherche .....	42
4	Méthodologie.....	43
4.1	Population d'étude.....	43
4.1.1	Critères d'inclusion et d'exclusion.....	43
4.1.2	Patient 1 : AH .....	44
4.1.3	Patient 2 : MM.....	44
4.1.4	Patient 3 : WY .....	44
4.1.5	Patient 4 : DA .....	45
4.2	Matériel .....	45
4.2.1	Questionnaire PaBiQ : Recueil de l'histoire linguistique de l'enfant .....	45
4.2.2	Les épreuves LITMUS .....	46
4.2.3	Les épreuves de la batterie EVALO 2-6 (Coquet <i>et al.</i> , 2004) .....	48
4.3	Protocole du déroulement de l'étude.....	49
4.3.1	SÉANCE 1 – 30 minutes.....	49
4.3.2	SÉANCE 2 – 30 minutes.....	50
4.3.3	SÉANCE 3 – 30 mn .....	50
4.4	Plan d'analyse des données recueillies.....	51
4.4.1	Recueil d'informations à l'aide du PaBiQ .....	51
4.4.2	Adaptations de l'épreuve de dénomination .....	51
4.4.3	Les épreuves de répétition de non-mots et de logatomes.....	52
4.4.4	Les épreuves de répétition de phrases .....	52

PARTIE 3 :	Résultats .....	53
1	Patient 1 : AH .....	54
1.1	Recueil anamnestique .....	54
1.2	Épreuve de dénomination .....	55
1.3	Épreuves de répétition de non-mots .....	55
1.4	Épreuves de répétition de phrases .....	56
2	Patient 2 : MM .....	56
2.1	Recueil anamnestique .....	56
2.2	Épreuve de dénomination .....	57
2.3	Épreuves de répétition de non-mots .....	58
2.4	Épreuves de répétition de phrases .....	58
3	Patient 3 : WY .....	59
3.1	Recueil anamnestique .....	59
3.2	Épreuve de dénomination .....	60
3.3	Épreuves de répétition de non-mots .....	60
3.4	Épreuves de répétition de phrases .....	60
4	Patient 4 : DA .....	61
4.1	Recueil anamnestique .....	61
4.2	Épreuve de dénomination .....	62
4.3	Épreuves de répétition de non-mots .....	63
4.4	Épreuves de répétition de phrases .....	63
5	Synthèse des résultats .....	64
	Discussion .....	65
1	Interprétation des résultats en lien avec les hypothèses initiales .....	65
1.1	Apports du PaBiQ .....	65
1.2	Apports d'une épreuve de dénomination adaptée .....	67
1.3	Apports des épreuves LITMUS .....	68

1.3.1	Épreuve de répétition de non-mots : LITMUS-NWR .....	68
1.3.2	Épreuve de répétition de phrases : LITMUS-SR.....	69
2	Perspectives et limites de l'étude .....	71
2.1	Perspectives orthophoniques .....	71
2.2	Échantillon réduit .....	71
2.3	Analyse détaillée .....	72
2.4	Crise sanitaire COVID-19 .....	72
	Conclusion.....	73
	Bibliographie .....	75
	Table des tableaux .....	82
	Annexes .....	83
1	Annexe 1 : Formulaire de consentement.....	84
2	Annexe 2 : Questionnaire PaBiQ .....	85
3	Annexe 3 : Tableau comparatif des épreuves de répétition de non-mots des batteries EVALO 2-6 et LITMUS-NWR.....	86
4	Tableau des structures de phrases présentes dans l'épreuve de répétition de phrases LITMUS-SR.....	87
5	Tableau des structures de phrases présentes dans l'épreuve de répétition de phrases d'EVALO 2-6.....	88
6	Tableau comparatif des épreuves de répétition de phrases des batteries EVALO 2-6 et LITMUS-SR.....	89

# INTRODUCTION

Dans le monde, de plus en plus d'individus parlent couramment plusieurs langues. Selon Grosjean (2008), la personne bilingue est une personne qui utilise dans la vie de tous les jours deux ou plusieurs langues. On estime que le bilinguisme est présent dans une famille sur quatre (Deprez, 2003 ; Hélot, 2007) et selon les données de l'INSEE, plus de 400 langues différentes co-existeraient sur le territoire français (Cassan *et al.*, 2000). Toutefois le monolinguisme reste prédominant en France où il est encore considéré comme la norme. La diversité linguistique est peu étudiée (Grosjean, 2015) et il en est de même pour le champ de l'intervention orthophonique demeurant à ce jour peu adapté aux besoins des enfants bilingues.

L'évaluation orthophonique du locuteur bilingue repose principalement sur des tests étalonnés pour des individus monolingues, ce qui peut conduire à des erreurs dans le diagnostic (Rosenbaum, 2009). En effet, les phénomènes langagiers qui caractérisent le bilinguisme peuvent facilement être apparentés à tort à un trouble du langage (Thordardottir, 2010).

Dans certains cas, des adaptations spécifiques sont déjà proposées par les orthophonistes pour tenter d'évaluer les compétences de l'enfant bilingue au mieux et prendre en considération la situation de bilinguisme de l'enfant et sa famille dans sa globalité. Toutefois ces adaptations semblent insuffisantes et nombre d'orthophonistes se retrouvent démunis face à l'évaluation des enfants bilingues, à cause du manque d'outils adaptés plus particulièrement.

L'évaluation d'un trouble développemental du langage chez l'enfant bilingue est alors compliquée par le manque d'outils adaptés ainsi que par les phénomènes langagiers spécifiques et encore méconnus de l'enfant bilingue.

Il existe certains outils permettant d'évaluer l'enfant bilingue au plus proche de ses capacités réelles, encore peu développés : notamment les épreuves LITMUS élaborées dans le cadre du programme COST, pouvant permettre de compléter le bilan de langage oral de l'enfant bilingue, de le préciser et ainsi de limiter les risques d'erreurs de diagnostic. Il est également essentiel d'amasser des informations concrètes permettant de rendre compte des compétences et des habitudes de l'enfant bilingue au quotidien, c'est ce que le questionnaire PaBiQ promet de recueillir.

Certain.e.s orthophonistes font également le choix d'adapter des épreuves habituellement utilisées avec des enfants monolingues. Il a alors semblé intéressant d'approfondir les atouts de ces outils et des adaptations proposées par les orthophonistes afin de déterminer, par

l'observation clinique, quel pouvait être l'intérêt de leur utilisation face à une population d'enfants bilingues.

L'étude observationnelle que nous avons choisi de mener s'ancre dans la nécessité d'appréhender au mieux des outils adaptés à l'enfant bilingue et d'approfondir les notions de bilinguisme et de trouble développemental du langage. Dans ce contexte, nous avons choisi de nous intéresser au cas du bilinguisme arabe-français, encore peu étudié. Suite à l'étude de quatre enfants bilingues consécutifs précoces arabe-français nous avons cherché à déterminer si certaines épreuves LITMUS pouvaient présenter un intérêt dans l'évaluation de leur langage oral. Nous avons décrit l'intérêt d'un questionnaire anamnestique adapté (le PaBiQ) et les adaptations proposées par certain.e.s orthophonistes ont été étudiées afin de déterminer si ces arrangements permettent concrètement d'évaluer le langage de l'enfant bilingue au mieux.

En regard de ces objectifs et à la lumière des données de la littérature, l'étude de nos quatre sujets permettra de mettre en évidence l'intérêt et les particularités de l'évaluation orthophonique du langage oral de l'enfant bilingue lorsqu'elle est adaptée avec des outils spécifiques.

**PARTIE 1 :**  
**ANCORAGE THEORIQUE**

# CHAPITRE 1

## LE BILINGUISME ET SES CONCEPTIONS

Afin de comprendre au mieux ce qu'implique une situation de bilinguisme et ce qu'elle représente, il semble nécessaire d'en aborder les diverses définitions et classifications. Ainsi, la connaissance de ce qu'est le bilinguisme permettra de l'envisager ensuite dans son contexte socio-culturel.

### 1 Définitions du bilinguisme

Le bilinguisme a longtemps été méconnu et mal perçu par les scientifiques et les psychologues. Jusque dans les années 1960, les chercheurs en proposaient une vision réductrice, selon laquelle il provoquerait des retards mentaux et empêcherait le développement cognitif global (Smith, 1939 : cité par Dana-Gordon, 2013). Ce sont finalement les travaux de Peal et Lambert (1962) qui ont permis une nouvelle approche cognitiviste du bilinguisme, mettant fin à l'idée selon laquelle le bilinguisme impacterait négativement les capacités mentales et intellectuelles d'un locuteur bilingue.

Si la notion de bilinguisme est désormais connue et utilisée par un grand nombre d'individus, les définitions qui en sont proposées ne font pas consensus. De nombreuses définitions coexistent, et ce, malgré des données scientifiques de plus en plus précises et des recherches dans ce domaine qui se sont multipliées ces dernières années. En 1935, Bloomfield (1935 : 56) définissait le bilinguisme comme la maîtrise de deux langues, avec pour chacune une aisance approchant celle de la maîtrise d'une langue maternelle : « bilingualism is the native-like control of two languages ». Cette définition excluait alors les critères d'utilisation de la langue, notamment la fréquence et la modalité. Macnamara (1967) proposait quant à lui une toute autre définition : la personne bilingue est une personne qui possède une compétence minimale dans une langue, et ce, pour au moins une modalité (orale ou écrite).

D'autres chercheurs s'accordent aujourd'hui pour affirmer que le bilinguisme n'est pas uniquement une maîtrise de deux ou plusieurs langues, et qu'un certain niveau de connaissance est nécessaire. Grosjean (2018) propose ainsi une nouvelle définition selon laquelle **une personne bilingue est une personne qui se sert de deux ou plusieurs langues dans la vie de tous les jours**. Ce qui inclut les personnes qui maîtrisent oralement une langue et en maîtrisent

une autre à l'écrit, ainsi que les personnes qui n'ont pas le même niveau de compétences dans une langue et dans l'autre.

Si les définitions sont si nombreuses et différentes, c'est en partie car il existe une multitude de cas de bilinguismes, autant qu'il existe de personnes bilingues (Grosjean, 2015).

## 2 Catégorisations du bilinguisme

Face à la diversité des cas de bilinguisme, certaines catégorisations ont été élaborées permettant de classer chaque cas, en fonction de l'âge d'acquisition d'une langue, de la maîtrise de chacune et de l'influence que chaque langue a sur l'autre (Kail, 2015). Peal & Lambert (1962) proposent une catégorisation des situations de bilinguisme en fonction de ces différents facteurs.

### 2.1 Compétences dans chaque langue : bilinguisme équilibré vs non équilibré

Peal et Lambert (1962) opposent le **bilinguisme équilibré** au **bilinguisme non équilibré**, dans l'objectif de déterminer si les compétences qu'a un individu dans chaque langue sont comparables ou non. Un individu avec un bilinguisme équilibré présente des compétences équivalentes dans chaque langue, tandis qu'un individu avec un bilinguisme non équilibré présente des compétences de niveaux différents dans chacune d'entre elles. La maîtrise absolue de chaque langue n'est toutefois pas nécessaire pour pouvoir parler de bilinguisme équilibré.

### 2.2 Âge d'acquisition de chaque langue : bilinguisme précoce vs tardif

Il est également possible de catégoriser les cas de bilinguisme en fonction de l'âge d'acquisition de chaque langue. Ainsi, on oppose généralement le bilinguisme précoce au bilinguisme tardif. **Le bilinguisme précoce** fait référence à l'acquisition de deux ou plusieurs langues avant l'âge de 6 ans. Peal & Lambert (1962) distinguent de plus deux sous-catégories au bilinguisme précoce :

- Le bilinguisme précoce simultané : il concerne l'acquisition de deux ou plusieurs langues de façon simultanée, de 0 à 3 ans, et ce dans l'environnement quotidien de l'enfant (Niklas-Salminen, 2011 ; Peal & Lambert, 1962). Il s'observe généralement lorsque les parents font le choix de parler chacun une langue différente avec l'enfant (Grosjean, 2015 : 90).
- Le bilinguisme précoce consécutif (aussi appelé bilinguisme précoce successif) : il concerne le cas d'un enfant ayant d'abord acquis une première, puis une seconde langue, de façon

successive, avant l'âge de 6 ans (Peal & Lambert, 1962). Pour ce type de bilinguisme, il convient de différencier la langue maternelle de la langue seconde. La langue maternelle est celle que l'enfant aura appris en premier, tandis que la langue seconde est celle qu'il aura acquis ensuite, d'un point de vue chronologique (Grosjean, 2015 : 94). C'est un cas très fréquent, notamment lorsque l'enfant acquiert une première langue auprès de ses parents puis se retrouve confronté à une seconde langue en contexte extérieur (le plus souvent en milieu scolaire).

Dans ce sens, la pose du diagnostic orthophonique pour l'enfant bilingue précoce consécutif est particulièrement délicate puisque le bilinguisme consécutif repose sur un apprentissage successif de plusieurs langues et donc sur une maîtrise inégale et imparfaite de ces langues (Fleckstein *et al.*, 2018 ; M. Paradis, 2004 ; Thordardottir *et al.*, 2015). C'est avec les enfants bilingues précoces consécutifs qu'il s'agira de travailler dans le cadre de cette étude.

**Le bilinguisme tardif** enfin fait référence à l'acquisition plus tardive – comme son nom l'indique – d'une seconde langue, c'est-à-dire après 6 ans. Passé cet âge, un enfant tout-venant maîtrise les notions principales de sa langue maternelle. L'acquisition d'une seconde langue résultera alors d'un apprentissage et non de l'exposition précoce à plusieurs langues (Abdelilah-Bauer, 2015 : 118), on parle de bilinguisme tardif.

### 2.3 Influence d'une langue sur l'autre : bilinguisme additif vs soustractif

Selon Lambert (1973), il est possible d'opposer le bilinguisme additif au bilinguisme soustractif, pour lesquels on va s'intéresser à l'influence d'une langue sur l'autre. Il s'agit dans ce cadre de relever les effets que peut avoir l'apprentissage d'une seconde langue sur les connaissances qu'un individu a de sa première langue (Lambert, 1973). Dans une situation de **bilinguisme additif**, l'individu apprend une seconde langue sans effet néfaste sur la langue maternelle.

Dans une situation de **bilinguisme soustractif**, l'apprentissage d'une seconde langue nuit aux connaissances qu'un individu a de sa langue maternelle, et cet individu peut alors devenir plus compétent dans sa langue seconde que dans sa langue maternelle (Hamers & Blanc, 1983).

De par la complexité et l'aspect dynamique d'une situation de bilinguisme, ces classifications ont été proposées afin de pouvoir se rapprocher de la spécificité de chaque cas. Une définition large du bilinguisme est bien souvent insuffisante. Dès lors qu'on s'intéresse de plus près à des cas précis de bilinguisme, il semble essentiel de pouvoir classer et organiser

ces cas, en fonction du niveau de compétences dans une langue, de l'âge d'acquisition de chacune, mais également de la manière dont les différentes langues co-existent dans le langage d'un individu (Grosjean, 2010). Ces classifications reposent également sur les langues pratiquées par l'individu, ainsi que sur la place de chacune dans la société.

### 3 Le bilinguisme dans son contexte socio-culturel

La place de chaque langue dans la société a un impact direct sur les personnes qui la pratiquent, d'autant plus lorsque cette langue n'est pas la principale au sein d'un pays. En effet, il semble important d'avancer les spécificités d'un bilinguisme français-arabe maghrébin et d'étudier la façon dont il est perçu dans la société française, mais également par la famille ou au sein du milieu scolaire, puisque cela peut avoir des effets sur la pratique du locuteur bilingue.

#### 3.1 Bilinguisme français-arabe maghrébin

Le portugais et l'arabe maghrébin sont les deux langues issues de l'immigration les plus représentées en France. On considère qu'entre 3 et 4 millions de locuteurs français pratiquent l'arabe maghrébin (Barontini, 2013). Malgré un nombre croissant de locuteurs arabophones, et une culture arabe de plus en plus présente en France, le plurilinguisme franco-arabe reste peu valorisé (Caubet, 2006). Ce bilinguisme n'est pas perçu de façon « positive » dans la société, au même titre qu'un bilinguisme franco-anglais ou franco-allemand. L'utilisation de l'arabe maghrébin en France est souvent marginalisée et les locuteurs bilingues franco-arabe ne bénéficient pas de la même liberté linguistique que d'autres locuteurs bilingues au sein du pays (Molinié, 2005). On parle alors d'une distinction entre bilinguisme dit « d'élite » et bilinguisme « de masse » (Hélot, 2013 ; Hélot & Mejia, 2008).

Une autre difficulté liée à l'étude des langues des pays du Maghreb résulte de la terminologie « arabe » employée pour désigner la langue des arabophones. Cette terminologie est souvent peu adaptée aux réalités sociolinguistiques des pays du Maghreb et semble insuffisante dans un contexte où il existe une multitude complexe de variétés de l'arabe (Caubet, 1999). De manière générale, l'arabe maghrébin est également nommé à tort « arabe dialectal ». À travers l'utilisation de ce terme, les diverses variétés de cette langue seraient perçues selon Barontini (2007) comme des « dérivés » d'une langue arabe qui serait plus « officielle ». Or, toutes les formes de l'arabe maghrébin se développent en marge de l'arabe maghrébin, et ne constituent pas seulement un dialecte, mais bel et bien une langue à part entière.

C'est pourquoi il est plus correct d'utiliser l'appellation « arabe maghrébin » lorsqu'on ne se réfère pas à une zone géographique particulière, ceci permettant d'inclure les variétés de l'arabe propres à différents pays ou différentes régions du Maghreb.

### 3.2 Le bilinguisme dit *harmonieux*

Le développement du bilinguisme est dit « harmonieux » lorsque la pratique des deux langues correspond aux attentes de l'environnement. L'installation de ce bilinguisme doit se faire naturellement (De Houwer, 2006) de sorte que l'enfant ne soit pas épuisé ou en situation d'échec. L'emploi et le choix de la langue ne doivent pas être problématiques pour l'enfant qui doit être à l'aise avec sa situation (Akinici, 2011). Le développement harmonieux réside donc dans l'idée que la pratique et l'utilisation de plusieurs langues ne gênent pas le locuteur bilingue, et qu'il puisse se trouver en situation de « bien-être linguistique » (De Houwer, 2013). Le bilinguisme non-harmonieux peut avoir de nombreux effets négatifs sur le développement de l'enfant, au-delà des difficultés de langage. Selon De Houwer (2006), cette situation peut engendrer une certaine fragilité des liens parent-enfant, causer des difficultés au sein de l'environnement scolaire, et provoquer un sentiment d'insuffisance voire une dépression pour l'enfant qui ne jouit pas de cette situation.

Pour qu'un bilinguisme se développe de façon harmonieuse, l'enfant doit être exposé à une certaine **variabilité** (Cohen & Mazur-Palandre, 2018), tant en terme de durée d'exposition qu'en terme de niveau de pratique de la langue. Le contexte socio-culturel est un facteur déterminant dans le cadre du développement harmonieux du bilinguisme de l'enfant, puisqu'il agit directement sur les critères de variabilité et est une dimension à part entière de l'individu bilingue et ainsi de son état bilingual. C'est en fonction du contexte et donc de l'exposition aux langues et de la façon dont cette exposition est faite que le bilinguisme va se façonner. Si le contexte socio-culturel ne permet pas le développement et le maintien suffisant des deux langues, la situation de bilinguisme peut ne pas être bénéfique au jeune enfant en situation d'apprentissage. Toutefois, si cette situation se développe de façon harmonieuse, avec un contexte socio-culturel valorisant et un accompagnement adapté, elle peut apporter de nombreux bénéfices.

### 3.3 L'individu bilingue arabe-français et le contexte socio-culturel

Le contexte socio-culturel dans lequel baigne l'enfant doit permettre l'apprentissage et le maintien de ses deux langues (Rachidi *et al.*, 2013). Cependant, en milieu scolaire comme en milieu familial, la valorisation de l'apprentissage bilingue semble insuffisante ou inadaptée, puisque de nombreux enfants locuteurs bilingues arabe-francophones rencontrent des difficultés sur le plan scolaire, selon des études de l'INSEE et selon le rapport international du PIRLS (INSEE, 2005 ; Mullis *et al.*, 2007). Le rejet de ces enfants ainsi que la non-valorisation de leur situation de bilinguisme peuvent les conduire à se renfermer sur eux-mêmes et à ne pas tirer profit de l'atout dont ils disposent (Moro, 2017). Selon Bensekhar-Bennabi (2010), le fait qu'une langue ne soit pas considérée comme un « objet culturel valide » et soit ainsi rejetée par la société peut entraîner une diminution de l'utilisation de la langue en question. Il semble donc regrettable que la société actuelle ne valorise pas le bilinguisme ni même la diversité linguistique en France puisque l'investissement des langues par l'enfant et le développement de ses compétences repose principalement sur le soutien qui peut lui être apporté.

La famille joue également un rôle crucial dans l'aspect psychologique du développement du bilinguisme de l'enfant. De nombreux enfants arabophones immigrés pratiquent l'arabe à la maison (leur langue maternelle) mais pratiquent le français uniquement dans le cadre scolaire et extra-scolaire. Les parents eux-mêmes ne maîtrisant pas toujours le français, il leur est difficile d'offrir un environnement familial dans lequel le bilinguisme de l'enfant pourrait se développer de façon harmonieuse (Caubet, 1999). De la même façon, le suivi scolaire de l'enfant peut également être perturbé par la maîtrise imparfaite du français par les parents. En 1993, Danielle Moore avançait l'idée selon laquelle le locuteur bilingue ne développe que très rarement des compétences équivalentes dans ses différentes langues, le bilinguisme équilibré est un fait rare (Abdelilah-Bauer, 2015 ; Hélot, 2013). Un locuteur bilingue met en place chaque langue de façon différente, en fonction de ses besoins de communication (Moore, 2001 ; Molinié, 2005) : l'enfant évoluant dans une situation de bilinguisme doit constamment s'adapter et adapter ses besoins communicatifs, de telle sorte que l'équilibre entre les deux langues est sans cesse modifié (Cohen & Mazur-Palandre, 2018). Ainsi, un enfant baignant dans un environnement familial exclusivement arabe maghrébin, et dans un environnement scolaire exclusivement français, va devoir adapter sa pratique bilingue à ses besoins de communication, celle-ci dépendant en grande partie du contexte psycho-socio-culturel dans lequel il évolue.

## 4 Conception multifactorielle du bilinguisme

La prise en compte d'une multitude de facteurs inhérents à la situation de bilinguisme d'un individu a conduit à l'élaboration de nouvelles conceptions du bilinguisme. Ces conceptions présentent le bilinguisme comme un tout qui dépendrait de nombreux facteurs influençant continuellement le développement et l'évolution bilingue d'une personne.

### 4.1 Bilingualité et état bilingual

Certains auteurs, et notamment Josiane Hamers (1981), utilisent le terme de *bilingualité* qui représenterait « un état psychologique d'un individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, socio-psychologique, sociologique, sociolinguistique, socio-culturel et linguistique » (Hamers, 1981). L'utilisation de cette terminologie fait ainsi référence à un *état bilingual*, admettant plusieurs dimensions du statut du bilinguisme chez une personne bilingue.

En effet, l'individu bilingue ne se caractérise pas uniquement par ses compétences linguistiques, mais par un tout qui englobe son bilinguisme : notamment ses compétences linguistiques et cognitives, l'âge de l'acquisition de chaque langue, leur statut social et culturel, ainsi que l'identité sociale de l'individu bilingue de manière générale. Cette approche admet ainsi le statut pluridimensionnel du bilinguisme, où celui-ci ne s'arrête pas à la pratique linguistique d'un individu, mais considère également toutes les autres dimensions inhérentes à cette situation.

### 4.2 Une conception multifactorielle

Les conceptions actuelles de la recherche tendent à se rapprocher d'une vision multifactorielle du bilinguisme, selon laquelle ce dernier serait rattaché à différents éléments influençant son développement et son évolution. Ce sont notamment tous les facteurs à prendre en compte qui font la complexité du bilinguisme aujourd'hui. L'individu bilingue se construit à partir de dimensions allant au-delà de ses compétences langagières, notamment par l'influence des situations rencontrées au cours de sa vie et en fonction de son environnement. Ainsi, le développement de l'enfant bilingue est particulier, de par la complexité que la situation de bilinguisme représente mais aussi parce que le bilinguisme repose sur des éléments variables d'un individu à l'autre tels que ceux évoqués, à savoir le contexte socio-culturel, le statut social et culturel de chaque langue, l'identité sociale de la personne ou encore sa motivation dans la pratique de plusieurs langues.

Le développement de l'enfant bilingue va ainsi être forgé par son identité sociale et culturelle, ainsi que par tous les facteurs externes ayant un impact sur sa situation de bilinguisme.

## 5 Orthophonie et enfant bilingue

L'enfant bilingue peut être amené à présenter des difficultés langagières, normales ou non, lors de son développement. En regard avec ce qui a été évoqué précédemment, il semble essentiel que le clinicien connaisse le bilinguisme et ses spécificités, et soit en mesure de prendre en considération la situation de bilinguisme de l'enfant dans son intégralité.

L'orthophoniste qui est amené.e à rencontrer un enfant bilingue lors d'un bilan de son langage va devoir adapter ce qui est proposé, de façon à ce que l'évaluation lui soit adaptée au mieux. L'objectif sera donc de prendre en considération le type de bilinguisme présenté ainsi que les langues parlées et l'histoire de cette pratique, afin de réaliser une anamnèse précise et détaillée. Dans le cadre de cette étude, comme signalé précédemment, il s'agira de travailler avec des enfants bilingues précoces consécutifs âgés de 3 à 6 ans puisque les tests sélectionnés sont adaptés à cette tranche d'âge. Le choix des tests semble alors primordial puisque tous ne sont pas adaptés et ne permettent pas l'évaluation du langage de l'enfant bilingue (Decool-Mercier, 2012). Cela soulève ainsi la question de l'évaluation du langage oral de l'enfant bilingue, puisqu'elle repose sur le développement du langage et sur les spécificités inhérentes à la situation de bilinguisme de l'enfant.

## **CHAPITRE 2**

# **LANGAGE ORAL ET DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT BILINGUE**

La question du développement du langage oral de l'enfant en situation de bilinguisme est soulevée par les difficultés des orthophonistes à évaluer cette patientèle. Dès lors, comment peut-on identifier les difficultés d'un enfant apprenant plusieurs langues ? Afin de comprendre leur origine ainsi que l'importance de l'évaluation du langage oral adaptée à l'enfant pratiquant plusieurs langues, il est pertinent à ce stade d'envisager des notions théoriques en lien avec le développement langagier et cognitif du locuteur bilingue.

### **1 Le développement du langage oral bilingue**

Avant d'aborder les spécificités du développement du langage oral de l'enfant bilingue, il convient de rappeler que le langage représente « la faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux, au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue » (Bergson, 1889 : 13). Étant donné que le développement du langage oral présente des particularités dans le cas du bilinguisme, nous exposons dans ce qui suit les particularités liées à l'émergence du langage chez l'enfant bilingue.

#### **1.1 La peur de la confusion mentale**

Comme il a été signalé ci-dessus, certaines idées reçues présentent l'apprentissage de deux ou plusieurs langues comme la cause de difficultés dans l'acquisition du langage, provoquant une confusion telle que le développement de l'enfant en serait retardé (Grosjean, 2015 ; Hélot, 2013). En effet il est courant de penser que si l'enfant se retrouve confronté à plusieurs langues, il ne pourra en apprendre aucune correctement. Les particularités liées à la situation de bilinguisme contribuent à alimenter la peur de la « confusion mentale » (Abdelilah-Bauer, 2015), selon laquelle l'enfant confronté à plusieurs langues pourrait se perdre dans ses idées et ses connaissances langagières, conduisant à un retard important dans la maîtrise des langues de son environnement.

Plusieurs études ont toutefois établi que l'acquisition de deux langues ne constituait un obstacle ni à l'émergence ni au développement du langage (Grosjean, 2008 ; Yip & Matthews, 2007) et ne serait pas à l'origine d'un ralentissement du développement langagier. Bien qu'il existe des particularités liées à la situation de bilinguisme, celle-ci ne semble pas empêcher le développement du langage oral de l'enfant (Poulin-Dubois *et al.*, 2013).

Il arrive aussi de croire que les étapes d'acquisition du langage sont perturbées chez l'enfant bilingue. D'abord, nombre de chercheurs se sont penchés sur la question du développement du langage oral de manière générale, et tous s'accordent quant aux différentes étapes d'acquisition, et ce, quelle que soit la langue maternelle de l'enfant (Mehler, 1983 ; Boysson-Bardies, 1996 ; Rondal, 2011). De plus, il a été établi que les étapes d'acquisition du langage chez l'enfant bilingue suivent généralement celles d'un enfant monolingue (Thordardottir, 2011). Ainsi, de la même façon que l'enfant monolingue, l'enfant bilingue tout-venant va acquérir le langage de façon non linéaire, en passant par les mêmes étapes et sans difficultés supplémentaires. Le bilinguisme représenterait même un avantage sur différents plans tels que le développement social, linguistique et cognitif (Mindt *et al.*, 2008).

Néanmoins, il existe des particularités au développement langagier de l'enfant bilingue. Certains phénomènes, sous-tendus par la situation de bilinguisme, vont avoir un impact sur les habiletés langagières du locuteur bilingue. Il semble ainsi nécessaire d'établir les particularités du développement langagier de l'enfant bilingue en fonction des situations et des différentes composantes du langage. Il convient en outre de bien faire la distinction entre un bilinguisme précoce simultané et un bilinguisme précoce consécutif, chaque situation ayant des effets différents sur la façon dont les langues vont émerger.

## 1.2 L'acquisition du langage oral de l'enfant bilingue précoce simultané

Rappelons que la situation de bilinguisme précoce simultané, selon les catégorisations proposées par Peal et Lambert (1962), correspond à une situation dans laquelle le jeune enfant est confronté à plusieurs langues de façon simultanée au quotidien, ceci avant l'âge de 3 ans. Il s'agit de l'apprentissage le plus naturel (Abdelilah-Bauer, 2012) puisque l'enfant évolue dans un cercle où il est amené à entendre et utiliser chaque langue dès la naissance. Le développement des différentes langues auquel est confronté l'enfant va ainsi suivre naturellement le développement langagier d'un individu monolingue.

### 1.2.1 Habiletés phonologiques

Dès le septième mois de gestation, le fœtus entend la voix de sa mère, et dès sa naissance il peut montrer sa préférence pour des productions de langue maternelle (Mehler *et al.*, 1988). L'enfant entre dans le langage oral bien avant la production du premier mot. Durant sa première année de vie, il va se saisir du langage, par la perception de différents aspects phonétiques, phonologiques et syntaxiques, et va « acquérir les savoirs et subtilités des langues qu'il rencontre afin de les utiliser de façon appropriée » (Werker & Hensch, 2015). L'enfant dont la mère parle plus d'une langue montre alors un intérêt identique aux différentes langues qu'il rencontre. Cette préférence pour plusieurs langues n'est en aucun cas responsable d'une confusion entre ces langues, elle démontre que les mécanismes perceptifs de l'enfant monolingue sont les mêmes chez l'enfant bilingue et s'étendent à toutes les langues pratiquées par les parents (Abdelilah-Bauer, 2015). L'acquisition de connaissances langagières va ainsi se faire à travers les interactions avec l'entourage, fondamentales au développement du langage (Abdelilah-Bauer, 2015 : 20).

Le nourrisson est particulièrement sensible à la prosodie de la parole, c'est notamment ce qui lui permet de reconnaître la voix de sa mère (Abdelilah-Bauer, 2015). Jusqu'à ses six mois, il est en mesure de percevoir et différencier la totalité des sons, et ce, pour toutes les langues (Abdelilah-Bauer, 2015 : 21 ; Bijeljac-Babic, 2000) : cette capacité va se perdre progressivement et va de pair avec l'émergence du babillage. Les facultés perceptives se réorganisent pour ne laisser place qu'à une perception des sons des langues rencontrées, vers 10-12 mois (Abdelilah-Bauer, 2015). Cette « perte » engendre une spécialisation, permettant à l'enfant de traiter avec précision les données utiles au développement des différentes langues rencontrées. Le babillage va lui aussi se rapprocher des langues des parents, afin que les productions orales de l'enfant soient en adéquation avec l'environnement langagier.

### 1.2.2 Habiletés lexicales

Le développement des habiletés phonologiques du jeune enfant va conduire au développement de ses habiletés lexicales et donc à l'émergence de la parole.

#### 1.2.2.1 De la compréhension orale à l'explosion lexicale

Si le jeune enfant semble en mesure de comprendre des mots vers l'âge de 8-10 mois, c'est seulement plusieurs mois plus tard, vers 11-13 mois, que la production orale émergera (Kail,

2012). Durant un certain temps, un décalage normal entre capacités de compréhension et de production va se maintenir dans le langage : « les enfants comprennent plus que ce qu'ils ne peuvent dire » (Bassano, 2000). Ce décalage va perdurer un certain temps, puisqu'à l'âge de 16 mois, un enfant est capable de comprendre en moyenne 200 mots, et d'en produire seulement 60 (Kail, 2012). L'accroissement important et soudain du stock lexical, aussi appelé « explosion lexicale », va se produire vers l'âge de 18-20 mois (Bloom, 1973 ; Nelson, 1973). Cette explosion lexicale est vue comme le résultat de la construction de l'intuition de l'enfant, grâce à laquelle il va découvrir que toute chose peut être nommée (Goldfield & Reznick, 1996).

#### 1.2.2.2 Stock lexical et effet de balancier

Pour les enfants bilingues, plusieurs questions autour de la construction du lexique se posent : Comment l'enfant bilingue précoce simultané parvient-il à construire un lexique propre à chaque langue ? Est-il en mesure de distinguer chacune d'entre elles et de ne pas les « mélanger » ? Les enfants bilingues possèdent-ils un stock lexical moindre par rapport à leurs pairs monolingues ? Il faut savoir que les premières productions lexicales diffèrent selon la nature de la langue environnante (Abdelilah-Bauer, 2015). L'enfant bilingue n'acquiert pas chaque langue de la même façon ni au même rythme. De ce fait, son environnement va être influencé par les langues rencontrées. Il semble alors délicat de tenter de comparer les compétences langagières de l'enfant bilingue dans ses différentes langues. Abdelilah-Bauer (2015) parle d'un « *effet de balancier* », selon lequel lorsque le lexique s'enrichit et se construit dans une langue, il semble stagner dans l'autre : il existerait toujours une langue dominante, influencée par le bain de langage de l'environnement et par les besoins de l'individu bilingue (Bijeljic-Babic, 2000). Toutefois cette dominance peut facilement et rapidement être inversée, de par cet effet de balancier.

On a pu constater que, pour une langue donnée, le stock lexical des enfants bilingues était plus faible que celui de leurs pairs monolingues de même âge (Bialystok, 2009). Ce stock lexical, considéré comme moindre, est souvent perçu comme un désavantage pour l'individu bilingue et soulève également de nombreuses interrogations. Toutefois, il a été démontré que le stock lexical des enfants bilingues n'était pas plus faible que celui de leurs pairs monolingues dans le cas où l'intégralité du lexique de l'enfant était pris en compte (Bialystok, 2009). C'est-à-dire que le stock lexical des deux langues accumulées de l'enfant bilingue serait aussi important que le stock lexical de la langue unique de l'enfant monolingue (Laloi et al., 2012 ; Pearson & Fernandez, 1994).

### 1.2.2.3 Le « parler bilingue »

Enfin, les jeunes sujets bilingues peuvent avoir tendance à emprunter des mots d'une langue dans des productions de l'autre langue, c'est ce que Lüdi (1995) appelle le « parler bilingue ». Aussi appelée « code switching » (Deprez, 1994), cette pratique langagière ne témoignerait pas d'une confusion mais serait plutôt le signe que les stratégies de communication sont efficaces. L'enfant qui utilise des mots de ses deux langues est capable d'utiliser l'intégralité de son stock lexical pour parvenir à faire passer son message (Deprez, 1994 ; Lüdi, 1995).

### 1.2.3 Habiletés morphosyntaxiques et systèmes linguistiques

Par le développement de la phonologie et du lexique, l'enfant va ensuite pouvoir construire ses premières phrases et développer ses habiletés morphosyntaxiques.

#### 1.2.3.1 Émergence et développement de la grammaire

En moyenne, l'enfant est en mesure de comprendre les constituants de base d'une phrase simple vers 14 mois, et il est capable d'interpréter l'ordre des mots comme « porteur de sens » vers 17 mois (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996). C'est lorsqu'il va commencer à produire des phrases de deux mots ou plus, vers l'âge de deux ans (Abdelilah-Bauer, 2015), qu'on va pouvoir constater l'émergence de la grammaire en production (Kail, 2012). On peut corréliser de près l'émergence de la grammaire aux habiletés lexicales, puisque plus le stock lexical est important, plus l'apparition des habiletés morphosyntaxiques sera rapide (Kail, 2015). Selon Bialystok (2009), la grammaire apparaîtrait au même moment et suivrait les mêmes étapes, que ce soit pour l'enfant monolingue ou pour l'enfant bilingue. Par ailleurs, s'il est encore difficile de relever des généralités à toutes les langues concernant le développement grammatical, il est important de préciser qu'au fur et à mesure de son entrée dans le langage, l'enfant va être en mesure de maîtriser des structures de phrases de plus en plus complexes, et ce, quelle que soit la langue (Kail, 2012).

On en vient alors à se demander comment l'enfant bilingue va-t-il construire différentes grammaires et savoir les attribuer à chaque langue ? Pour certains auteurs, l'enfant développerait la grammaire à partir de certains indices structurels ainsi que de la prosodie et la phonologie propres à chaque langue (Grosjean, 2015 : 93). Rapidement, l'enfant va prendre en compte le contexte dans lequel chaque langue est utilisée : qui parle cette langue ? À quel moment ? De quelle façon ?

### 1.2.3.2 Différenciation des systèmes linguistiques

Concernant la question de la différenciation entre les deux systèmes linguistiques, les avis divergent. Pour certains auteurs, l'enfant ne serait pas en mesure de différencier pleinement les langues auxquelles il est confronté avant l'âge de 3 ans (Volterra & Taeschner, 1978). D'autres estiment au contraire que les deux systèmes linguistiques sont différenciés dès le début du développement langagier (Abdelilah-Bauer, 2015 ; Kern, 2019). Si cette différenciation ne fait pas consensus chez les auteurs, la plupart affirment que l'exposition à plusieurs systèmes linguistiques ne constitue pas un obstacle au développement de chaque langue. Le développement langagier des enfants bilingues précoce simultané suit donc naturellement le développement langagier des enfants monolingues. Les différences observées peuvent résulter de phénomènes et stratégies propres à une situation de bilinguisme n'affectant en aucun cas l'acquisition du langage de manière générale. L'acquisition de plusieurs langues est toutefois différente lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre d'un bilinguisme précoce consécutif.

## 1.3 L'acquisition du langage oral de l'enfant bilingue précoce consécutif

Le bilinguisme précoce consécutif représente, selon les catégorisations de Peal et Lambert (1962) vues *supra*, l'acquisition d'une seconde langue successivement à la première (c'est-à-dire entre 3 et 6 ans). C'est une situation de bilinguisme très répandue, en effet il n'est pas rare pour un enfant d'être confronté à une nouvelle langue lors de l'entrée à l'école (Grosjean, 2015). Cette acquisition d'une nouvelle langue va venir bouleverser ses habitudes, le plongeant en quelques sortes dans un bain de langage inconnu (Abdelilah-Bauer, 2015).

### 1.3.1 La notion d'interdépendance linguistique

L'acquisition d'une langue seconde (L2) vers l'âge de 3 ans repose principalement sur les capacités déjà maîtrisées par l'enfant dans sa première langue (Cummins, 1991 ; Hamers & Blanc, 1983). Il doit avoir acquis une certaine réflexion métalinguistique, c'est-à-dire avoir conscience des tours de parole et de l'aspect conversationnel du langage pour pouvoir utiliser une nouvelle langue (Beacco *et al.*, 1993). Cummins (1991) introduit la notion **d'interdépendance linguistique**, selon laquelle le niveau de maîtrise de la première langue va conditionner l'acquisition de la seconde. Cette notion d'interdépendance repose sur l'idée selon laquelle la première langue doit être bien installée pour permettre à la seconde de se développer au mieux. De la même façon, l'acquisition de la première langue ne doit pas être interrompue

lors de l'apparition d'une seconde, au risque pour l'enfant de ne pouvoir développer correctement la nouvelle langue (Cummins, 1991). Cummins (2000) considère que les apprentissages métalinguistiques constitueraient le « moteur » de l'acquisition des langues. Il propose la théorie **du seuil minimal** qui est le seuil requis pour que le bilinguisme ait un effet positif sur le développement linguistique, et pour lequel il semble primordial de valoriser la langue maternelle. L'apprentissage d'une seconde langue se fonderait donc sur les connaissances que l'enfant a de sa première langue ainsi que sur la valorisation de cette langue par l'entourage (Cummins, 1991, 2000 ; Hamers & Blanc, 1983).

### 1.3.2 Modèles d'acquisition d'une nouvelle langue

Les travaux de Perregaux (1993, 1994) mettent en avant l'hypothèse selon laquelle l'enfant bilingue précoce consécutif s'approprierait une nouvelle langue selon trois façons : en s'appuyant sur les connaissances qu'il a déjà de sa première langue, en expérimentant et construisant des expériences propres à la nouvelle langue et en utilisant les deux langues simultanément afin de progresser dans chacune d'entre elles.

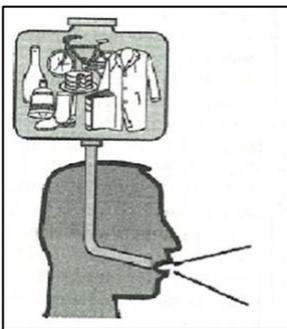
Selon Tabors (1997), l'acquisition d'une seconde langue dans le cadre d'un bilinguisme précoce consécutif suivrait un cheminement particulier. Dans un premier temps, l'enfant passe par une **phase de mutisme**. Lorsqu'il s'aperçoit qu'il n'est pas compris dans sa première langue, il cesse d'utiliser le langage pour communiquer et semble alors passif. Toutefois ce n'est pas le cas puisque c'est un moment clé où l'enfant va s'imprégner des éléments de la nouvelle langue et en extraire des informations phonologiques, prosodiques, lexicales ou encore syntaxiques. Puis vient l'étape que Tabors (1997) appelle **phase du langage télégraphique**. L'enfant reconnaît puis utilise des formules ou des expressions figées de la langue pour entrer en contact avec son entourage. Le langage va ensuite se développer et l'enfant va être en mesure **d'extraire et généraliser des règles linguistiques** propres à la nouvelle langue. Cela conduit finalement à la production de phrases correctes et donc à la **maîtrise** d'une nouvelle langue. Dans ce processus d'acquisition, il n'est pas rare que l'enfant se trompe, propose des phrases erronées, et c'est normal. Il est important de savoir prendre du recul vis-à-vis de ces modèles théoriques, chaque enfant va s'approprier une langue à sa façon et il est parfois difficile d'en extraire des généralités.

## 2 Bilinguisme et fonctions cognitives

À ce stade, il semble pertinent d'expliciter les particularités des fonctions cognitives chez le jeune enfant bilingue. L'organisation cérébrale, les systèmes langagiers puis le fonctionnement cognitif plus précisément seront abordés.

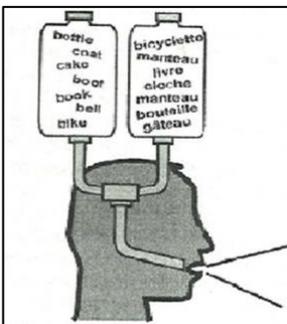
### 2.1 Organisation cérébrale et systèmes langagiers de la personne bilingue

Depuis les années 1960, l'organisation langagière du sujet bilingue a suscité de nombreuses interrogations et a vu plusieurs hypothèses émerger. Trois hypothèses, issues des recherches de Paradis (2004), ont ainsi été dégagées :



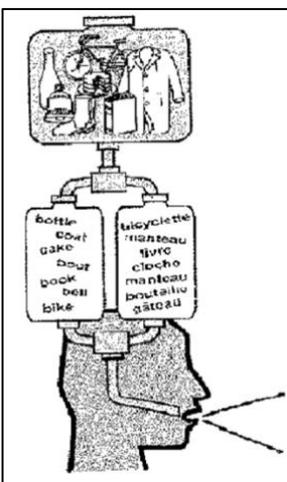
*The One-Store Hypothesis* (Segalowitz, 1977) : Cette hypothèse suppose que les langues du sujet bilingue font partie d'un seul et unique système. Les unités de chaque langue se rassemblent dans un même « réservoir ».

**Figure A : The One-Store Hypothesis** - Paradis, M. (2004). A Neurolinguistic Theory of Bilingualism



*The Two-Store Hypothesis* (Kolers, 1963) : Inversement, cette hypothèse suppose que chaque langue fait partie d'un système distinct et donc que les informations de chaque langue sont stockées dans des « réservoirs » différents.

**Figure B : The Two-Store Hypothesis** - Paradis, M. (2004). A Neurolinguistic Theory of Bilingualism



*The Three-Store Hypothesis* (M. Paradis, 2004) : Paradis propose une hypothèse selon laquelle les langues partageraient à la fois un système commun et des systèmes distincts. Selon lui, les concepts, les perceptions et toutes les représentations mentales propres aux différentes langues partageraient un système commun, tandis que les aspects lexicaux et syntaxiques seraient stockés dans des systèmes distincts pour chaque langue.

**Figure C : The Three-Store Hypothesis** - Paradis, M. (2004). A Neurolinguistic Theory of Bilingualism

Le modèle proposé par M. Paradis (2004), *the Three-Store Hypothesis*, est aujourd'hui largement admis. Des études suggèrent une activation simultanée de plusieurs systèmes ainsi que l'activation d'interactions entre ces systèmes chez le sujet bilingue (Costa & Santesteban, 2004; Bialystok, Craik, & Luk, 2012). De la même façon, les auteurs exposent l'idée de l'activation permanente de tous les systèmes, même lorsque le locuteur bilingue n'utilise qu'une seule langue (Bialystok *et al.*, 2012). Les deux langues du sujet bilingue partageraient également des réseaux cérébraux identiques (M. Paradis, 2004).

## 2.2 Bilinguisme et fonctions exécutives

La représentation des différentes langues ne reposerait pas uniquement sur des systèmes langagiers, mais serait également en lien avec des systèmes neuronaux particuliers, notamment les fonctions exécutives. Elles désignent un ensemble de processus cognitifs de haut niveau permettant le traitement de l'information, le contrôle et la régulation des activités cognitives (Norman & Shallice, 1980). Selon Poulin-Dubois et Yott (2014) le bilinguisme constituerait un bénéfice au niveau des fonctions exécutives, en particulier dans le cadre d'un bilinguisme précoce. Des études ont suggéré que les fonctions exécutives seraient davantage sollicitées chez le sujet bilingue précoce (Bialystok, 2009 ; Garbin *et al.*, 2010). Selon Połczyńska-Fiszler et Mazaux (2008), cette sollicitation importante des fonctions exécutives du sujet bilingue repose sur l'idée selon laquelle l'apprentissage d'une seconde langue est un processus complexe nécessitant l'appui sur ces fonctions de haut niveau. De par la complexité de l'apprentissage d'une seconde langue, le jeune enfant en situation de bilinguisme ferait donc naturellement appel aux fonctions exécutives.

Le *code switching* est aussi l'une des raisons pour lesquelles l'enfant sollicite les fonctions exécutives. Rappelons que le *code switching* représente la faculté à emprunter des mots d'une langue dans des productions de l'autre langue. Pour l'individu bilingue, il est nécessaire de continuellement s'adapter et adapter ses productions selon le contexte langagier, et donc « *switcher* » de langue. Il semblerait que cette alternance des langues permette de renforcer l'inhibition, le contrôle permanent, la flexibilité, et plus globalement les fonctions exécutives (Bialystok *et al.*, 2012). Le bilinguisme influe donc sur des capacités cognitives précises et implique une activation corticale particulière : les processus cognitifs et exécutifs des enfants bilingues sont différents de ceux de leurs pairs monolingues (Bialystok *et al.*, 2012).

### 2.3 Fonctions cognitives : avantages et désavantages du bilinguisme

Nous l'avons vu, l'enfant bilingue semble avantagé au niveau des fonctions exécutives et des stratégies cognitives mises en place. Il existerait d'autres avantages sur le plan cognitif qui soient liés au bilinguisme, mais également quelques limites que nous développerons par la suite.

#### 2.3.1 Les avantages du bilinguisme

Bialystok (1988) suggère l'hypothèse selon laquelle la résolution de problèmes métalinguistiques serait facilitée chez l'enfant bilingue, en particulier lorsque la tâche exige de bonnes capacités d'analyse et un haut niveau de contrôle. De plus, l'enfant bilingue développerait précocement une conscience aiguë des structures linguistiques et, a fortiori, du langage (Bialystok & Cummins, 1991) puisqu'il est exposé précocement à deux langues différentes. Cette conscience langagière rejoint une conscience des propriétés non linguistiques du langage, telles que les fonctions exécutives comme évoqué précédemment. La situation de bilinguisme offre donc à l'enfant un avantage sur le plan cognitif, avec des facilités sur le plan de la flexibilité mentale et une meilleure utilisation des fonctions d'autorégulation du langage (Bialystok & Cummins, 1991).

#### 2.3.2 Les désavantages du bilinguisme

Comme il l'a été évoqué, les sujets bilingues sont moins efficaces dans certaines tâches de maîtrise lexicale. En effet le stock lexical dans une langue du bilingue semble plus faible que le stock lexical dans une langue du monolingue. Les enfants bilingues, de façon non systématique, peuvent également être plus lents lors de tâches de récupération et de décision lexicale (Michael & Gollan, 2005). C'est en partie dû à l'activation des réseaux de chaque langue lors de la récupération, et donc de l'activation de plusieurs entités pour le choix d'un seul mot. Il est alors possible que les enfants confrontés à plusieurs langues construisent leurs compétences linguistiques plus lentement que les enfants qui ne sont confrontés qu'à une seule langue au quotidien (Sanson, 2010). Ces performances plus « faibles » sont toutefois souvent compensées par un meilleur contrôle exécutif (Bialystok, 2009).

En outre, il semble clair que le développement cognitif et langagier de l'individu bilingue présente certaines particularités. Ce sont ces dernières qui vont compliquer l'évaluation orthophonique du locuteur bilingue et c'est pourquoi il est pertinent de s'y intéresser.

# **CHAPITRE 3**

## **ÉVALUATION ORTHOPHONIQUE DU LANGAGE ORAL DE L'ENFANT BILINGUE**

L'évaluation orthophonique des enfants bilingues et l'identification d'un trouble développemental du langage chez ces patients est rendue compliquée par les difficultés normales qu'un individu plurilingue tout venant peut rencontrer. Elles dépendent en partie des langues pratiquées. Dans le présent chapitre, il conviendra d'aborder les particularités du bilinguisme français-arabe maghrébin. Puis, il s'agira d'éclaircir le trouble développemental du langage ainsi que son identification chez l'enfant bilingue, dans le but de proposer des outils plus adaptés dans le cadre de l'évaluation du langage oral du sujet plurilingue.

### **1 Bilinguisme français-arabe maghrébin**

Les difficultés rencontrées par les locuteurs bilingues varient selon les langues pratiquées et peuvent avoir des répercussions sur la maîtrise langagière. Aussi, lors de l'évaluation du langage du locuteur arabophone, il est nécessaire de considérer l'intégralité de son histoire linguistique et des particularités des langues qu'il pratique. La typologie de chaque langue va influencer l'apprentissage qui en découle et avoir des répercussions sur la maîtrise langagière de l'enfant.

La phonologie et le système grammatical diffèrent d'une langue à l'autre. L'arabe maghrébin et le français présentent des particularités phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques sur lesquelles il semble important de revenir afin d'en comprendre l'impact sur la maîtrise de chaque langue par le locuteur bilingue français-arabe maghrébin.

#### **1.1 Introduction au système phonétique arabe**

Ci-dessous, les tableaux non exhaustifs des phonèmes arabes et français, élaborés à partir des recherches en phonétique de Cantineau (1960) permettent d'avoir un aperçu des phonèmes présents dans chaque système phonétique et de mettre en opposition ceux qui sont présents uniquement dans l'un ou dans l'autre.

	Occlusives		Emphatiques		Fricatives		Nasales	Liquides		Semi-
Labiales	[b] ب	[p] پ			[f] ف	[v] ف	[m] م			[w] و
Interdentales			ظ		ذ	ث				
Dentales / Alvéolaires	[d] د	[t] ت	ط	ض			[n] ن	[l] ل	[r] ر	
Sifflantes			ص		[s] س	[z] ز				
Palatales	ج				[ʃ] ش	[j] ي	[ɲ] ن	[ŋ] ن		[y] ي
Vélaires	[k] ك	[g] ج								
Uvulaire	ق									
Glottales	ء				ه					
Phonème présent dans les systèmes phonétiques arabe et français			Phonème présent uniquement dans le système phonétique arabe				Phonème présent uniquement dans le système phonétique français			

*Tableau phonétique des consonnes de l'arabe et du français (Cantineau, 1960)*

	ANTÉRIEURES				POSTÉRIEURES	
	ORALES	NASALES	ORALES	NASALES	ORALES	NASALES
FERMÉES	i		y		u	
MI-FERMÉES	e		ø		o	
MI-OUVERTES	ɛ	ẽ	œ	œ̃	ɔ	õ
OUVERTES	a				ɑ	ã
Phonème présent dans les systèmes phonétiques arabe et français		Phonème présent uniquement dans le système phonétique arabe			Phonème présent uniquement dans le système phonétique français	

*Tableau phonétique des voyelles de l'arabe et du français (Cantineau, 1960)*

## 1.2 Difficultés phonologiques

L'établissement des particularités phonologiques de l'arabe va permettre de comprendre l'origine des difficultés des locuteurs arabe-français et d'en tirer plus aisément des conclusions lors de l'évaluation du langage.

### 1.2.1 Point de vue vocalique

Le système phonétique arabe est un système riche en consonnes, tandis que le système français est riche en voyelles (Houyel, 2010). En effet, le système phonétique arabe repose principalement sur trois voyelles [i], [a] et [u] et il n'existe pas de voyelles nasales (Bastide, 1980). Cette absence engendre fréquemment des difficultés pour l'enfant bilingue arabe-français et il n'est pas rare qu'un enfant ayant l'arabe pour langue maternelle et apprenant le français, parvienne plus difficilement à discerner le trait de nasalité (Chiss, 2009). Cela peut avoir des répercussions sur la compréhension de certains énoncés, avec notamment des confusions entre certains termes proches. Le locuteur arabe apprenant le français va donc avoir de grandes difficultés au niveau des sons vocaliques puisqu'il peut difficilement distinguer les voyelles françaises entre elles. Cela peut se remarquer notamment lors de la confusion entre les sons vocaliques [y] et [i] ou encore [y] et [u], engendrant des difficultés à identifier des mots comme « tu » et « tout », « vu » et « vous » ou encore « du » et « dit ».

### 1.2.2 Point de vue consonantique

En français, il est possible de grouper deux ou trois consonnes, ce qui n'est pas le cas en arabe (Houyel, 2010). Les locuteurs arabes apprenant le français auront donc tendance à introduire des voyelles entre les consonnes afin de disloquer le groupe consonantique. Enfin, en arabe, un mot ne commence jamais par une voyelle ou par une consonne qui ne soit pas vocalisée par un coup de glotte par exemple (Bastide, 1980 ; Houyel, 2010). Il n'est donc pas rare de constater l'aphérèse de la voyelle initiale d'un mot français lorsqu'il est produit par un enfant bilingue arabe-français.

## 1.3 Difficultés morphosyntaxiques

Il existe également quelques particularités à la langue arabe sur le plan morphosyntaxique. Nous allons les développer afin de comprendre au mieux les difficultés que peuvent rencontrer les locuteurs bilingues arabe-français lors de la production et la compréhension de phrases.

### 1.3.1 Accords verbaux

En arabe, le verbe placé après le sujet s'accorde en genre et en nombre, ce qui n'est pas le cas du français. La concordance des temps n'existant pas en arabe, elle semble difficile pour l'apprenant franco-arabe. En effet, en arabe, l'intégralité des verbes reste au présent lors de la

construction de phrases passives ou de l'élaboration du discours indirect. L'enfant bilingue aura alors tendance à conjuguer l'intégralité des verbes au présent (Houyel, 2010).

### 1.3.2 Usage d'articles

En arabe, il existe uniquement l'article défini. En français, l'utilisation d'article est plus générale et peut être plus compliquée, il s'agit par ailleurs de la principale source d'erreurs des enfants en classe de grande section de maternelle (Le Coz & Lhoste-Lassus, 2011). Lorsque l'enfant arabophone a compris que l'usage d'articles était important en français, il n'est pas rare de le voir sur-généraliser leur utilisation (Houyel, 2010).

### 1.3.3 Usage de pronoms personnels

Il existe 12 pronoms personnels en arabe standard, accordés en genre et en nombre, contre seulement 9 en français. L'usage et la position des pronoms semble problématique pour l'enfant arabe-français qui ne connaît pas bien les pronoms français ni leur principe d'utilisation. De plus, en français il existe la marque de vouvoiement, inexistante en arabe, qui complique davantage la maîtrise de l'utilisation des pronoms (Houyel, 2010). En français il existe 4 formes de pronoms personnels selon leur fonction (contre seulement deux en arabe), ce qui constitue une source de difficultés supplémentaires puisqu'il s'agit d'identifier la fonction pour employer la bonne forme du pronom.

### 1.3.4 Construction de phrases interrogatives et négatives

En arabe, la structure de la phrase ne change pas, ou que très peu, lorsqu'elle est modifiée pour une interrogation ou une négation. La particule de négation en arabe est constituée d'un seul mot et précède directement le verbe. En français, l'intégralité de la phrase est à remodeler, avec une double particule : « ne ... pas » et les enfants arabophones peuvent avoir tendance à se calquer sur la structure arabe et ne pas modifier la forme de la phrase en conséquence. Par exemple, pour exprimer « il ne joue pas », le locuteur arabe-français peut avoir tendance à dire « il pas joue » ou « il ne pas joue ».

En somme, il existe de nombreuses différences typologiques entre les deux langues, pouvant compliquer l'acquisition du français pour un locuteur arabe. Il convient donc de proposer des épreuves qui soient adaptées au public bilingue afin de ne pas sous-identifier les difficultés, sans pour autant diagnostiquer à tort un trouble du langage.

Le locuteur arabe-français, en apprenant le français à un jeune âge, se retrouve confronté à des nombreuses difficultés liées à la langue, et pour qui certaines structures et spécificités du français seront compliquées pendant un temps. Ainsi, il s’agit d’identifier au mieux si un trouble développemental du langage est présent, et ceci en s’appuyant sur des éléments précis de la langue et de l’histoire linguistique de l’enfant.

## 2 Le trouble développemental du langage (TDL)

Afin de comprendre au mieux les enjeux du trouble développemental du langage et ce qu’il implique, il s’agira dans cette partie d’explicitier la pose d’un diagnostic de TDL après en avoir donné une définition.

### 2.1 Définition du trouble développemental du langage

Le trouble développemental du langage (TDL) renvoie à une atteinte prédominante et durable de certaines fonctions langagières, pouvant affecter plusieurs composantes du langage, notamment l’expression ou la compréhension des sons, des mots et des phrases (Breault *et al.*, 2019). Le regroupement international CATALISE (Bishop *et al.*, 2017) a promu l’utilisation de cette terminologie dans le cadre d’une atteinte prédominante du langage et a ainsi proposé de regrouper certains critères spécifiques associés au TDL.

### 2.2 Diagnostic de trouble développemental du langage

Le projet CATALISE (Bishop *et al.*, 2017) a permis de mettre en lumière certains points en lien avec la pose du diagnostic de trouble développemental du langage. Selon les auteurs, un déficit observé à l’aide d’un test de langage ne serait pas un marqueur suffisant à la pose du diagnostic de TDL, et ont ainsi proposé un arbre décisionnel sur lequel il est possible de s’appuyer pour poser un diagnostic de trouble du langage.

Si l’on s’appuie sur le cadre proposé par la CIM-10 ainsi que le DSM-5, on constate qu’il est recommandé d’attendre de pouvoir

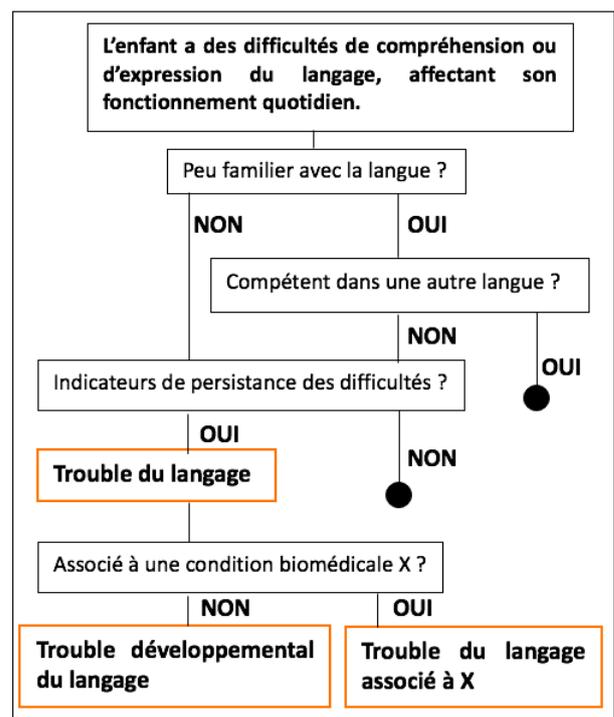


Figure D : Organigramme illustrant les voies menant au diagnostic du trouble du langage. Traduit de Bishop *et al.* (2017)

observer une persistance des troubles, c'est-à-dire d'observer une absence de progression pendant au minimum six mois malgré la mise en place d'aides spécifiques (orthophonie), avant de pouvoir poser un diagnostic de trouble du langage (Organisation mondiale de la santé, 2001). Toutefois, les auteurs du projet CATALISE proposent d'autres critères diagnostics.

Dans un premier temps, ils recommandent de prêter une grande attention à l'impact fonctionnel du trouble dans la vie de tous les jours du sujet. De manière générale, un TDL entraîne des difficultés persistantes dans des domaines variés de la vie de l'enfant et il faut donc s'y intéresser. Ils recommandent également de ne pas utiliser de critères d'exclusion comme c'est souvent le cas (Bishop *et al.*, 2017). L'usage de tels critères pouvant avoir un impact sur les soins proposés et mener à des erreurs lors de l'appréciation de l'origine des troubles du langage. Les auteurs recommandent toutefois de bien identifier les troubles associés et donc les conditions biomédicales dans lesquelles l'enfant évolue, ainsi que de tenter d'identifier précisément les marqueurs cliniques.

L'identification des marqueurs cliniques précis caractérisant un trouble développemental du langage est complexe. Il n'existe pas de consensus quant aux difficultés rencontrées par les enfants avec TDL (Dumoulin, 2015). Toutefois, les études de certains auteurs ont conduit à l'identification de certains marqueurs cliniques en lien avec la production syntaxique tels que :

- Une certaine difficulté dans la production de formes verbales correctes et adaptées (J. Paradis & Crago, 2001).
- Production plus restreinte de phrases enchâssées, avec notamment des stratégies d'évitement des formes syntaxiques complexes. (Hamann *et al.*, 2007)

La pose du diagnostic repose évidemment sur l'établissement de la présence de déficits langagiers, touchant l'expression et/ou la compréhension, et il faudra donc déterminer leur impact sur le fonctionnement de l'enfant dans sa globalité.

### 2.3 Bilinguisme et trouble développemental du langage

Le bilinguisme est encore vu comme un facteur prédisposant à l'apparition de troubles du langage (Kohl *et al.*, 2008), ces troubles présentés par des enfants bilingues ont par ailleurs longtemps été perçus comme « plus difficiles à traiter » (Crutchley *et al.*, 1997). Certaines études ont montré que le bilinguisme ne constituait pas un facteur prédisposant à l'apparition de troubles du langage ni à l'apparition d'un trouble développemental du langage (Grosjean, 2018 ; Kohl *et al.*, 2008).

Comme évoqué précédemment, il n'est pas rare que l'enfant bilingue ait un stock lexical plus réduit dans une langue ou que l'acquisition de la morphosyntaxe d'une langue soit plus lente. Ainsi, le diagnostic orthophonique semble difficile à poser, car les difficultés que peut rencontrer un individu bilingue lors de l'acquisition de plusieurs langues peuvent facilement s'apparenter aux difficultés d'un enfant monolingue avec trouble développemental du langage.

### 3 L'évaluation orthophonique de l'enfant bilingue

« *Tout test de langage monolingue entrepris avec un enfant bilingue révélera un déficit de langage par rapport à un enfant monolingue* » (Abdelilah-Bauer, 2015 : 73).

#### 3.1 Une évaluation complexe

L'évaluation orthophonique de l'individu bilingue est un fait complexe : les phénomènes du développement langagier de l'individu bilingue peuvent facilement être apparentés à tort à un trouble du langage (Fleckstein *et al.*, 2013). En effet, si les enfants bilingues suivent les mêmes procédés d'acquisition du langage que leurs pairs monolingues, il peut exister des variations dans le rythme de leurs acquisitions (Abdelilah-Bauer, 2015). De plus, l'enfant bilingue développe des stratégies langagières lui permettant de résoudre les interférences interlangues auxquelles il est confronté, ce qui peut avoir des répercussions sur ses compétences dans une langue ou dans une autre (Ben-Zeev, 1977). En somme, il semble difficile de discerner le développement normal bilingue d'un trouble développemental du langage sans outil adapté, rendant l'évaluation de son langage particulièrement complexe pour les cliniciens.

#### 3.2 Éléments à considérer dans le cadre de l'évaluation

On ne peut parler de trouble du langage que lorsqu'il est présent dans les deux (ou plusieurs) langues pratiquées par l'enfant (Abdelilah-Bauer, 2015 ; Laloï *et al.*, 2012 ; Sanson, 2010). L'hypothèse d'un trouble du langage ne peut être avancée que lorsque le niveau de l'enfant dans ses deux langues est chuté, une altération d'une seule langue relèverait davantage de difficultés inhérentes à l'apprentissage de la langue en elle-même (Sanson, 2010). Il s'agit donc **d'évaluer l'enfant dans ses différentes langues**, ce qui semble délicat lorsque l'orthophoniste ne maîtrise pas chacune d'entre elles. De plus, les cliniciens ne sont pas tous au fait qu'il existe de telles particularités à l'évaluation du langage oral de l'enfant bilingue (Bennabi-Bensekhar & Moro, 2017), ce qui peut conduire à un diagnostic erroné.

La pertinence de l'évaluation repose également sur l'intégralité des **éléments liés à la situation linguistique** de l'enfant (Khomsy *et al.*, 2007) . La prise en compte des particularités de l'enfant bilingue et de son fonctionnement langagier semble essentielle si l'on souhaite évaluer au mieux son langage. C'est à partir des éléments composant son histoire et sa personnalité linguistique qu'il sera possible de déterminer les compétences et difficultés du sujet bilingue.

Enfin, l'évaluation proposée à l'enfant doit être adaptée à sa situation et reposer sur des **épreuves qui soient appropriées au bilinguisme**. En effet, à l'heure actuelle il existe encore trop peu de méthodes adaptées à une population bilingue (Abdelilah-Bauer, 2015 ; Decool-Mercier, 2012), qui permettraient d'évaluer le langage de l'individu bilingue selon une norme qui lui serait propre. Il s'agit alors pour le clinicien de ne pas simplement se reposer sur des épreuves étalonnées à des populations monolingues (Kohnert, 2010 ; Rosenbaum, 2009 ; Thordardottir, 2011), mais de situer le patient dans un ensemble et d'adapter les épreuves proposées.

### 3.3 Épreuves significatives

Afin de proposer une évaluation qui soit complète et adaptée à l'enfant, il existe des épreuves plus significatives que d'autres dans un contexte de bilinguisme. Plusieurs études se sont intéressées à l'évaluation du langage oral de l'enfant bilingue (Thordardottir & Brandeker, 2013; Grimm *et al.*, 2014) et ont ainsi proposé d'établir quelles étaient les épreuves les plus pertinentes pour distinguer un TDL chez l'enfant bilingue.

Dans un premier temps, les épreuves de **répétition de non-mots** sont considérées par Thordardottir et Brandeker (2013) comme pertinentes et permettraient de distinguer un développement typique d'un développement atypique lié à un trouble développemental du langage. Elles reposent sur l'évaluation des suites consonantiques proposées à l'enfant. Quelles que soient les langues pratiquées par les sujets bilingues, l'épreuve de répétition de non-mots s'est révélée significative dans l'évaluation de leurs performances. Laloï et ses collaborateurs (2012) affirment par ailleurs que la répétition de logatomes est une tâche fiable dans l'évaluation de l'enfant bilingue et serait donc un marqueur pertinent pour l'aide à l'élaboration d'un diagnostic de TDL.

Les épreuves de **répétition de phrases** ont elles aussi été jugées pertinentes par certaines études (Fleckstein *et al.*, 2018). La tâche sous-tendue par l'épreuve de répétition de phrases ne repose pas simplement sur la mémorisation mais surtout sur des compétences grammaticales, et plus

particulièrement l'enchâssement syntaxique. Cette épreuve serait donc elle aussi fiable dans le cadre de l'élaboration d'un diagnostic de TDL.

Ces deux épreuves sollicitent également la mémoire verbale, lors de l'évaluation il s'agit d'identifier si les erreurs produites sont liées à un coût mnésique trop important ou s'il s'agit de difficultés syntaxiques.

Enfin, l'épreuve de l'étude de la **macrostructure d'un récit oral sur images** a également été jugée pertinente (Gagarina *et al.*, 2016 ; Luquet & Méziane, 2019).

Il semble ainsi nécessaire d'évaluer l'enfant bilingue à partir d'éléments qu'il connaît, qui existent dans sa culture française mais également dans sa culture étrangère. Il s'agira ainsi de choisir des épreuves reposant sur des **représentations partagées par de multiples langues**, telles que les couleurs ou les éléments spatio-temporels. Il existe par ailleurs des outils mis en place par certains programmes et proposés dans des batteries spécifiques. L'objectif étant de permettre le diagnostic le plus fiable possible.

## 4 Les outils d'évaluation du langage oral de l'enfant bilingue

Rappelons qu'il est essentiel pour le clinicien de prendre en compte les éléments liés à la situation linguistique de l'enfant s'il souhaite évaluer au mieux le langage oral de l'individu bilingue. Par ailleurs, le choix des épreuves proposées est essentiel puisqu'il va permettre de déterminer si le développement de l'enfant bilingue est typique ou atypique et relève d'un trouble développemental du langage.

### 4.1 Programme COST

Les chercheurs du programme COST ont élaboré des outils permettant d'identifier un trouble développemental du langage chez l'enfant bilingue (Ferré & Dos Santos, 2015 ; Fleckstein *et al.*, 2018 ; Grimm *et al.*, 2014). Ces chercheurs ont aussi élaboré un **questionnaire parental : le PaBiQ** (2011)<sup>1</sup> permettant de recueillir les propos des parents d'enfants bilingues et de collecter les informations essentielles à la prise en compte de la situation de bilinguisme de l'enfant dans sa globalité. Il s'agit notamment des données de l'histoire de l'enfant (de son développement précoce à sa situation actuelle), des langues pratiquées par chaque membre de la famille, et ce depuis quand, du contexte dans lequel chaque langue est pratiquée ou encore

---

<sup>1</sup> Voir annexe 2

des difficultés rencontrées au quotidien. C'est un outil qui n'a pas encore bénéficié d'une validation officielle et qui est utilisé dans le cadre de la recherche ou de certaines études en lien avec le bilinguisme. Le fait de s'appuyer sur l'histoire linguistique de l'enfant va permettre de comprendre au mieux l'enfant et ses difficultés (Tuller, 2015), et ainsi retracer la dynamique de son développement linguistique.

Le programme COST a également permis d'élaborer plusieurs **outils LITMUS** qui pourraient aider à répondre à la problématique qu'est l'évaluation du langage des enfants bilingues (Ferré & Dos Santos, 2015 ; Fleckstein *et al.*, 2018). Des épreuves spécifiques ont alors été conçues, notamment une épreuve de répétition de non-mots LITMUS-NWR et une épreuve de répétition de phrases LITMUS-SR. Ces outils ne sont, à l'heure actuelle, pas publiés et font encore l'objet d'études, toutefois, ils sont utilisés par certain.e.s orthophonistes dans le cadre de la recherche et permettent d'aider à l'identification d'un trouble développemental du langage (Fleckstein *et al.*, 2018).

Il existe des phénomènes linguistiques particuliers chez les enfants avec trouble développemental du langage, et c'est ce que les outils LITMUS permettent d'apprécier. L'épreuve de répétition de non-mots LITMUS-NWR propose ainsi d'évaluer les suites consonantiques, et donc le niveau phonologique dans une langue de l'enfant (Grimm *et al.*, 2014). L'épreuve de répétition de phrases LITMUS-SR évalue l'enchâssement syntaxique, et donc les compétences morphosyntaxiques plus globalement. La construction des épreuves LITMUS dans le cadre du programme COST permet ainsi une évaluation précise et adaptée de l'enfant bilingue en fonction de sa pratique langagière et prenant en compte la spécificité de chaque langue. Dans le cadre de l'arabe, les épreuves prennent en compte les particularités phonologiques et morphosyntaxiques pouvant mettre en difficulté le locuteur arabophone.

## 4.2 ELAL d'Avicenne

ELAL d'Avicenne est un outil mis au jour afin de faciliter l'évaluation du langage de l'enfant bilingue. Il repose sur la théorie selon laquelle la construction du langage se fonde sur des compétences cognitives, et impliquerait diverses composantes, notamment phonologiques, sémantiques, morphosyntaxiques et pragmatiques (Bennabi-Bensekhar & Moro, 2017).

Il prend appui sur deux approches : l'une culturaliste, selon laquelle le langage repose sur une dimension culturelle et propre à l'expérience de chaque individu, l'autre universaliste, s'appuyant davantage sur les processus cognitifs liés au traitement langagier.

Cet outil vise à l'évaluation langagière à travers des représentations conceptuelles partagées par de multiples langues, en compréhension et en production. Il s'agit de la dénomination de couleurs, du dénombrement, de localisation spatiale, ou encore de lexique à partir d'images et d'objets (Bennabi-Bensekhar & Moro, 2017). Il propose d'évaluer le langage dans plusieurs langues, et notamment l'arabe maghrébin. ELAL d'Avicenne s'est révélé sensible et permet d'apporter une vision globale du développement langagier de l'individu bilingue. Cet outil est l'un des seuls permettant l'évaluation du langage de l'enfant arabe. Il est toutefois difficile de se le procurer et il ne sera pas possible dans le cadre de cette étude de l'utiliser pour évaluer le langage de l'enfant bilingue arabe-français<sup>2</sup>.

En somme, il existe encore peu d'outils qui soient adaptés à une population plurilingue. Les outils présentés permettent une évaluation du langage de l'enfant bilingue et prennent en compte la situation de bilinguisme dans son ensemble. Les épreuves élaborées dans cette optique peuvent permettre de faciliter l'évaluation du langage oral et préciser le bilan réalisé par les cliniciens à l'aide d'outils standards, l'objectif principal étant de limiter l'erreur lors de l'évaluation et de permettre un diagnostic précis pour les enfants bilingues.

L'évaluation orthophonique des enfants bilingues et l'identification d'un trouble développemental du langage chez ces patients est compliquée par les difficultés normales qu'un individu plurilingue tout venant peut rencontrer. Elles dépendent en partie des langues pratiquées et donc du profil bilingue de l'enfant.

Il s'agira ainsi de proposer une évaluation orthophonique qui soit adaptée à des enfants bilingues précoces consécutifs arabe-français en s'appuyant sur les données recueillies de l'histoire linguistique de l'enfant, sur les connaissances que nous aurons des langues pratiquées et en s'appuyant sur des méthodes d'évaluations adaptées à ce type de public.

---

<sup>2</sup> Il était initialement prévu qu'ELAL soit utilisé, mais les orthophonistes avec qui nous avons travaillé ne possédaient et n'utilisaient pas cet outil. En effet, il existe très peu d'orthophonistes en France qui possèdent cet outil.

**PARTIE 2 :**  
**PARTIE METHODOLOGIQUE**

## 1 Problématique

On l'aura compris, dans le champ de l'orthophonie, les outils et méthodes d'évaluation sont encore peu adaptés aux besoins des enfants bilingues. De nombreux orthophonistes ne se sentent encore pas en mesure d'évaluer au mieux le langage d'enfants en situation de bilinguisme, de par le manque d'outils adaptés ainsi que la difficulté de l'identification des phénomènes langagiers particuliers du locuteur bilingue.

Il s'agira alors de chercher à savoir : *Quels sont les atouts de l'utilisation d'outils adaptés à un public bilingue lorsqu'ils viennent compléter l'utilisation d'outils spécifiques à une population monolingue dans le cadre de l'évaluation du langage oral d'enfants bilingues précoces consécutifs arabe-français de 4 à 6 ans ?*

## 2 Hypothèses

**Hypothèse théorique 1 :** L'utilisation des épreuves de répétition de non-mots et de phrases de la batterie LITMUS est plus adaptée à un locuteur bilingue et permet d'évaluer l'enfant bilingue au plus proche de ses capacités réelles.

Hypothèse opérationnelle 1.1. : Les phonèmes présents dans l'épreuve de répétition de non-mots LITMUS-NWR sont davantage adaptés au locuteur bilingue arabe-français que ceux de l'épreuve de répétition de logatomes d'EVALO 2-6.

Hypothèse opérationnelle 1.2. : Chez le locuteur ne présentant pas de TDL, le taux de réussite à l'épreuve LITMUS-NWR est meilleur que celui obtenu à l'aide de l'épreuve de répétition de logatomes d'EVALO 2-6, puisque les items sont plus adaptés au locuteur bilingue arabe-français.

Hypothèse opérationnelle 1.3. : Chez le locuteur ne présentant pas de TDL, les structures de phrases de l'épreuve LITMUS-SR sont davantage adaptées à l'enfant bilingue arabe-français que celles de l'épreuve de répétition de phrases d'EVALO 2-6.

Hypothèse opérationnelle 1.4. : Chez le locuteur ne présentant pas de TDL, le taux de réussite à l'épreuve LITMUS-SR est meilleur que celui obtenu à l'aide de l'épreuve de répétition de phrases d'EVALO 2-6, puisque les structures des phrases sont plus adaptées au locuteur bilingue arabe-français.

**Hypothèse théorique 2** : Le recueil d'informations permis par le PaBiQ concernant la culture et l'histoire linguistique de l'enfant et de sa famille complète une anamnèse plus classique en apportant des informations précises manquantes à l'analyse des capacités de l'enfant.

Hypothèse opérationnelle 2.1. : Le questionnaire PaBiQ permet d'obtenir des données non recueillies lors de l'anamnèse réalisée initialement.

Hypothèse opérationnelle 2.2. : L'utilisation du questionnaire PaBiQ permet de recueillir des données chiffrées concernant le taux d'exposition et les habiletés pour chaque langue de l'enfant, non recueillis lors de l'anamnèse initiale.

**Hypothèse théorique 3** : L'utilisation de l'épreuve de dénomination d'EVALO 2-6 permet davantage de connaître l'étendue du stock lexical du locuteur bilingue lorsque ce dernier est invité à répondre dans chacune de ses langues, et peut permettre de différencier un retard ou des difficultés liées au bilinguisme d'un trouble développemental du langage.

Hypothèse opérationnelle 3.1 : Le fait de laisser le locuteur bilingue répondre dans chacune de ses langues ne permet pas d'améliorer ses résultats à l'épreuve de dénomination d'EVALO 2-6 si celui-ci présente un trouble développemental du langage.

### 3 Objectifs de recherche

**Objectif principal** : Déterminer si l'utilisation de tests adaptés à un public bilingue arabe-français permet de compléter l'évaluation du langage oral établie à l'aide d'une batterie adaptée à une population monolingue, et d'apporter des informations nouvelles.

Objectif spécifique 1 : Déterminer si l'évaluation de l'enfant bilingue à l'aide d'épreuves spécifiques adaptées à une population bilingue (LITMUS-NWR et LITMUS-SR) permet de confirmer ou non ce qui a été relevé à l'aide d'une évaluation « standard » (EVALO 2-6).

Objectif spécifique 2 : Déterminer si l'utilisation d'un questionnaire spécifique adapté à une situation de bilinguisme permet d'apporter des informations nouvelles, détaillées et complémentaires à l'anamnèse réalisée initialement dans le cadre de l'évaluation de l'enfant bilingue.

Objectif spécifique 3 : Déterminer si le fait de laisser l'enfant répondre dans chacune de ses deux langues lors de l'épreuve de dénomination d'EVALO 2-6 permet de rendre compte d'une plus grande partie de son stock lexical.

## 4 Méthodologie

Notre étude qualitative observationnelle vise à analyser les résultats obtenus pour un même groupe à plusieurs épreuves de batteries différentes : LITMUS (Ferré & Dos Santos, 2015 ; Tuller *et al.*, 2015) et EVALO 2-6 (Coquet *et al.*, 2004). Cette étude transversale et analytique se base sur des données recueillies par des orthophonistes lors de l'évaluation du langage oral de 4 enfants bilingues.

Il s'agira donc de proposer une étude de cas multiple, l'objectif étant de rendre compte de ce qui a été permis pour chaque sujet par l'utilisation d'épreuves adaptées à une situation de bilinguisme.

### 4.1 Population d'étude

#### 4.1.1 Critères d'inclusion et d'exclusion

Notre étude porte sur l'évaluation du langage oral de 4 enfants bilingues précoces consécutifs arabe-français.

Les critères d'inclusion suivants ont été sélectionnés :

- **Âge** : les enfants ont entre 4 ans et 6 ans, 11 mois. Cette tranche d'âge semble pertinente car il s'agit pour le jeune enfant d'une période clé dans le développement du langage.
- **Niveau scolaire** : les enfants sont en classe de MSM, de GSM ou de CP.
- **Profil bilingue** : les enfants présentent un bilinguisme précoce consécutif, ils ont l'arabe pour langue maternelle et ont acquis le français après l'âge de 3 ans.
- **Suivi orthophonique** : les enfants sont suivis en orthophonie pour trouble développemental du langage. La présence du TDL est déterminée à l'aide de l'organigramme décisionnel proposé par Bishop en 2017.

Les critères d'exclusion sont les suivants :

- **Comorbidités** : les enfants ne doivent pas présenter de troubles neurologiques, de troubles sensoriels, de déficience mentale, de troubles du spectre autistique. La présence d'un de ces troubles pouvant être responsable de difficultés langagières qui ne seraient pas inhérentes à un trouble développemental du langage.
- **Profil bilingue** : les enfants ne doivent pas avoir une langue maternelle qui est autre que l'arabe et ne doivent pas présenter un bilinguisme passif.

Nous nous intéresserons à l'évaluation du langage oral d'enfants qui sont suivis en orthophonie pour un trouble développemental du langage (TDL). L'idée de travailler avec une population suivie en orthophonie permet d'approcher la réalité rencontrée par les orthophonistes durant leur pratique professionnelle, l'objectif étant de permettre de mieux aborder l'évaluation des enfants bilingues en orthophonie.

Notre population est donc recrutée auprès d'orthophonistes exerçant en Meurthe-et-Moselle à partir de leurs recommandations et de la connaissance qu'elles ont de leurs patients. Nous avons ainsi pu recruter quatre enfants répondant aux critères d'inclusion.

#### 4.1.2 Patient 1 : AH

Âge	5 ans
Classe	MSM
Sexe	Garçon
Langue maternelle	Arabe
Profil bilingue	Bilinguisme précoce consécutif arabe-français
Diagnostic orthophonique	Trouble développemental du langage
Suivi orthophonique	2 fois par semaine – Depuis Octobre 2019

*Tableau 1 : Présentation du patient AH*

#### 4.1.3 Patient 2 : MM

Âge	4 ans, 7 mois
Classe	MSM
Sexe	Fille
Langue maternelle	Arabe
Profil bilingue	Bilinguisme précoce consécutif arabe-français
Diagnostic orthophonique	Trouble développemental du langage
Suivi orthophonique	1 fois par semaine – Depuis Juin 2020

*Tableau 2 : Présentation de la patiente MM*

#### 4.1.4 Patient 3 : WY

Âge	5 ans, 4 mois
Classe	GSM
Sexe	Garçon
Langue maternelle	Arabe
Profil bilingue	Bilinguisme précoce consécutif arabe-français
Diagnostic orthophonique	Trouble développemental du langage
Suivi orthophonique	1 fois par semaine – Depuis Septembre 2018

*Tableau 3 : Présentation du patient WY*

#### 4.1.5 Patient 4 : DA

Âge	6 ans, 10 mois
Classe	CP
Sexe	Garçon
Langue maternelle	Arabe
Profil bilingue	Bilinguisme précoce consécutif arabe-français
Diagnostic orthophonique	Trouble développemental du langage
Suivi orthophonique	1 fois par semaine – Depuis février 2019

*Tableau 4 : Présentation du patient DA*

## 4.2 Matériel

Initialement, nous souhaitions travailler avec des orthophonistes proposant la batterie ELAL d'Avicenne, adaptée spécifiquement à des cas de bilinguisme arabe-français. Cela n'a toutefois pas été possible car les orthophonistes contactées ne possédaient et n'utilisaient pas cette batterie et nous n'avons pas pu entrer en contact avec des orthophonistes utilisant cet outil.

Nous avons alors décidé, dans le cadre de cette étude, de travailler avec des orthophonistes ayant proposé un bilan de langage oral complet et adapté à la situation de bilinguisme de chaque patient reposant sur des épreuves des batteries suivantes : LITMUS, EVALO 2-6 et le questionnaire PaBiQ. Nous utiliserons les données recueillies concernant l'histoire linguistique de l'enfant ainsi que les résultats de notre population à des épreuves de 3 domaines ciblés : la répétition de non-mots et logatomes, la répétition de phrases et la dénomination.

### 4.2.1 Questionnaire PaBiQ : Recueil de l'histoire linguistique de l'enfant

Avant tout et étant donnée l'importance du recueil des informations concernant l'histoire linguistique du patient et de son entourage, il est pertinent de collecter ce type de données. Pour cela, le point de vue des parents est recueilli à l'aide du questionnaire adapté à une situation de bilinguisme : le PaBiQ (Tuller, 2015). Ce questionnaire est proposé oralement au cours d'un échange entre l'orthophoniste et l'un des deux parents et permet d'avoir une idée de l'exposition au français et à l'arabe de chaque enfant, que ce soit en milieu scolaire ou en milieu familial au quotidien, et ainsi de spécifier le contexte langagier dans lequel l'enfant a évolué. Cela renseigne l'orthophoniste sur des éléments tels que l'histoire du développement langagier de l'enfant, les habiletés actuelles de l'enfant dans chacune des langues, les données en lien avec l'entourage familial. Ce recueil de données renseigne sur la nature du bilinguisme de chaque sujet, ce qui est pertinent pour exclure de l'étude les enfants n'ayant pas un bilinguisme précoce

consécutif. L'utilisation de ce questionnaire permet d'indiquer cinq indices quant au niveau de l'enfant pour chaque langue, à savoir :

- **Indice de non-risque** : le score obtenu est sur 23. On considère le non-risque (développement typique probable) au-dessus de 19 tandis que le développement atypique est indiqué en-dessous de 15.
- **Quantité et qualité de l'exposition précoce** (avant l'âge de 4 ans) : cet indice permet de connaître le taux d'exposition de l'enfant à chacune des langues depuis la naissance.
- **Durée d'exposition** : cela permet à l'orthophoniste d'avoir une idée de la durée d'exposition à chaque langue de l'enfant depuis la naissance.
- **Estimation parentale des habiletés actuelles** : cet indice renseigne l'orthophoniste quant à l'estimation parentale des difficultés de l'enfant, en sachant que l'inquiétude parentale est un indice essentiel pour le bilan de langage du jeune enfant.
- **Exposition et utilisation actuelle des langues** : avec cet indice, l'orthophoniste peut comparer l'utilisation de chaque langue, que ce soit au sein de la famille ou à l'extérieur.

Ces cinq indices permettent d'avoir des données chiffrées quant aux capacités de l'enfant et à la façon dont elles sont perçues par les parents.

#### 4.2.2 Les épreuves LITMUS

La batterie LITMUS propose différentes épreuves élaborées en conscience des besoins et des difficultés du locuteur bilingue arabe-français (Dos Santos *et al.*, 2020).

##### 4.2.2.1 LITMUS-NWR : Répétition de non-mots (Dos Santos *et al.*, 2020 ; Ferré & Dos Santos, 2015)

Thordadottir et Brandeker (2013) considèrent que l'épreuve de répétition de non-mots, reposant sur l'évaluation de suites consonantiques, est pertinente et permet de distinguer un développement typique d'un développement atypique lié à un trouble développemental du langage<sup>3</sup>. L'épreuve LITMUS-NWR permet ainsi d'évaluer le langage de l'enfant bilingue via la répétition de non-mots.

---

<sup>3</sup> Voir chapitre 3 : Évaluation orthophonique du langage oral de l'enfant bilingue.

L'épreuve est constituée de 50 non-mots. La liste de mots est adaptée à un public arabophone, puisque les 50 items proposés sont sélectionnés précisément de sorte à satisfaire les contraintes typologiques de l'arabe (exposées dans le Chapitre 3) pour ne pas reposer sur des éléments représentant des difficultés normales pour le locuteur bilingue arabe-français. Suite aux recherches effectuées, il a semblé intéressant de prendre en considération certains éléments pouvant perturber l'enfant bilingue, tels que le trait de nasalisation ou encore la présence de certaines voyelles. L'élaboration de cette épreuve a également reposé sur le système phonétique arabe (comme exposé dans le Chapitre 3). Les items de cette épreuve sont constitués de 8 phonèmes différents : [p], [k], [f], [s], [l], [a], [i], [u]. L'intégralité de ces phonèmes appartient au répertoire phonologique arabe, ce qui rend tous les items à la portée du locuteur arabe.

Un tableau permettant de comparer cette épreuve à l'épreuve de répétition de non-mots (Annexe 3) a été réalisé. Cette épreuve a pour objectif d'identifier des déficits des compétences précoces de répétition suggérant de plus larges difficultés langagières et repose sur les compétences en mémoire de travail et en phonologie. Selon les recherches de Tuller *et al.* (2018), le taux de 79,6 % de répétition correcte constituerait le seuil permettant de déterminer si un enfant présente un TDL (avec une spécificité de 77 % et une sensibilité de 84 % chez les locuteurs bilingues).

#### 4.2.2.2 LITMUS-SR : Répétition de phrases (Tuller *et al.*, 2015)

L'épreuve de répétition de phrases, reposant sur la maîtrise des enchâssements syntaxiques et sur les capacités mnésiques est elle aussi pertinente dans le cadre de l'évaluation du langage oral de l'enfant bilingue. Elle permet d'apporter des informations considérables dans la pose d'un diagnostic de TDL, puisqu'il est possible avec cette épreuve d'identifier si les erreurs produites sont liées à un coût mnésique trop important ou s'il s'agit de difficultés syntaxiques liées à la langue directement. Cette épreuve ne contient que des structures communes au français et à l'arabe et repose sur une liste de 30 phrases en français pré-enregistrées. Les phrases sont réparties en 8 catégories (Annexe 4) communes à l'arabe et au français, avec par exemple la présence de proposition subordonnée relative, la présence d'un mot interrogatif, etc. La passation dure entre 5 et 10 minutes. Dans le cadre de cette étude, nous ne nous attarderons pas sur la réussite phonologique, mais davantage sur les capacités de répétition de toutes les unités qui composent chaque phrase par les enfants.

### 4.2.3 Les épreuves de la batterie EVALO 2-6 (Coquet *et al.*, 2004)

#### 4.2.3.1 EVALO 2-6 : Épreuve de dénomination

Lors de l'évaluation du langage oral, certains orthophonistes choisissent d'adapter des épreuves. En effet, il est possible de proposer une épreuve de dénomination aménagée, pendant laquelle l'enfant sera libre de dénommer dans la langue de son choix, ce qui permet d'avoir un aperçu plus proche du réel du stock lexical complet de l'enfant. Une épreuve de dénomination ne fait pas partie des épreuves signifiantes, mais les études fondées sur le translanguaging (Reisner & Schwender, 2020) ont permis de montrer que des aménagements appliqués à cette épreuve pouvaient permettre d'évaluer l'enfant bilingue au plus proche de ses capacités réelles.

L'épreuve de dénomination d'EVALO-2-6, composée de 40 items, est proposée afin d'observer si le fait de laisser l'enfant répondre dans chaque langue lui permet d'obtenir de meilleurs résultats. Le résultat final est obtenu sur 80, 2 points par item connu. On propose ainsi à l'enfant de répondre dans la langue de son choix, si l'item n'est pas connu dans une langue, on interroge alors la seconde langue. Cette façon de faire nécessite la présence d'un parent locuteur arabe qui pourra juger de l'exactitude de la dénomination en arabe sur le plan phonologique et sémantique. C'est en connaissant l'étendue du lexique du jeune enfant bilingue qu'on pourra avoir une idée de ses difficultés : comme évoqué précédemment, il est possible que le stock lexical de l'enfant bilingue soit plus réduit dans chacune des langues, mais atteindre normalement une « moyenne » lorsque les lexiques de chaque langue sont cumulés. Pour cette épreuve, on ne s'intéresse pas aux performances en phonologie de l'enfant, mais uniquement à ses connaissances lexicales.

#### 4.2.3.2 EVALO 2-6 : Épreuve de répétition de logatomes

Cette épreuve est composée de 24 items et a été sélectionnée car elle permet d'évaluer les compétences en phonologie et en mémoire verbale de l'enfant. Il s'agira d'utiliser les résultats de l'enfant principalement pour les mots les plus courts (jusqu'à 3 syllabes) de sorte à ce que cette épreuve soit davantage équivalente à l'épreuve de répétition de non-mots de LITMUS. Il a toutefois été difficile d'arrêter un choix sur cette épreuve car elle ne correspond pas précisément à l'épreuve LITMUS, et il sera par ailleurs pertinent de montrer les limites de cette épreuve dans la batterie EVALO 2-6 par rapport à l'épreuve de LITMUS. Les résultats de l'enfant à cette épreuve seront comparés aux résultats à l'épreuve de répétition de non-mots de LITMUS.

#### 4.2.3.3 EVALO 2-6 : Épreuve de répétition de phrases – structure morphosyntaxique

L'épreuve de répétition de phrases - structure morphosyntaxique d'EVALO 2-6 est constituée d'une liste de 12 phrases. Cette épreuve se rapproche de l'épreuve de répétition de phrases proposée dans le cadre du programme LITMUS. Elle repose de la même façon sur l'évaluation des capacités de reconnaissance de la complexité syntaxique. L'évaluation des capacités morphosyntaxiques lors de la répétition de phrases est une tâche fiable dans l'identification d'un trouble du langage chez l'enfant bilingue (Tuller *et al.*, 2015). Dans le cadre de cette étude, il s'agira de demander à l'enfant de répéter les phrases données en français.

### 4.3 Protocole du déroulement de l'étude

Avant tout, un prétest avait été réalisé par l'orthophoniste auprès d'un enfant tout-venant âgé de 6 ans, afin d'avoir un aperçu de la durée de passation pour toutes les épreuves. Il en a été conclu qu'il serait nécessaire de rencontrer chaque enfant pendant 3 séances de 30 minutes, et l'évaluation des enfants se fait donc lors de leurs séances habituelles chez l'orthophoniste.

Dans un premier temps, l'étude et le recueil des données du bilan réalisé sont présentés aux patients et à leurs parents, leur accord a alors été demandé via un formulaire de consentement (Annexe 1). Dans ce même temps, l'orthophoniste donne aux parents le questionnaire PaBiQ en français afin qu'ils puissent le découvrir et se l'approprier au préalable avant d'y répondre lors de l'entretien la semaine suivante. Les parents avaient tous un niveau correct en français, n'influençant donc pas leur bonne compréhension des questions du PaBiQ dans cette langue.

Nous avons assisté à la passation de bilan proposée par l'orthophoniste à chaque enfant. Cette passation repose sur les éléments évoqués précédemment, c'est-à-dire le questionnaire parental PaBiQ dans un premier temps, ainsi que les différentes épreuves d'évaluation du langage oral : LITMUS et EVALO 2-6. Plusieurs séances ont été nécessaires pour observer les passations de bilan, dont le détail de chacune d'entre elles figure ci-dessous.

#### 4.3.1 SÉANCE 1 – 30 minutes

**1 - Anamnèse détaillée avec le PaBiQ** (environ 10-15mn) : Tout d'abord, une anamnèse est réalisée avec le questionnaire PaBiQ, donné au préalable aux parents, cette anamnèse se base sur les questions du PaBiQ et se déroule à l'oral. L'utilisation de ce questionnaire se justifie par l'intérêt de connaître précisément les habiletés de l'enfant dans chaque langue, et la façon dont les parents perçoivent ces facultés.

**2 – Dénomination d'ÉVALO 2-6** (environ 15-20mn) : L'épreuve de dénomination est proposée par l'orthophoniste et réalisée en présence d'un interprète familial (un parent) qui peut traduire les propos de l'enfant lorsque ce dernier répond en arabe. L'orthophoniste attend que l'enfant réponde dans la langue de son choix, s'il n'est pas en mesure de répondre dans une langue, l'orthophoniste interroge la seconde langue.

#### 4.3.2 SÉANCE 2 – 30 minutes

Lors de la séance 2, l'orthophoniste propose les épreuves de la batterie ÉVALO 2-6, notamment les épreuves de répétition de logatomes et répétition de phrases.

**1 – Répétition de logatomes d'ÉVALO 2-6** (environ 15mn) : L'épreuve de répétition de logatomes porte sur 24 items. L'épreuve est réalisée dans son intégralité par l'orthophoniste, on ne s'intéressera toutefois qu'aux réponses de l'enfant aux 12 premiers items (ceux pour lesquels les logatomes ne dépassent pas 3 syllabes). En effet, cette épreuve permet davantage de tester la mémoire phonologique et ce n'est pas nécessairement la priorité dans le cadre de cette étude, si nous souhaitons comparer cette épreuve à l'épreuve de répétition de non-mots de LITMUS.

**2 – Répétition de phrases d'ÉVALO 2-6** (environ 15mn) : Cette épreuve est proposée dans son intégralité, à l'instar des habitudes de l'orthophoniste et porte sur la répétition de 12 phrases.

#### 4.3.3 SÉANCE 3 – 30 mn

Lors de la séance 3, l'orthophoniste complète le bilan réalisé avec ÉVALO 2-6 par les épreuves correspondantes de la batterie LITMUS (Répétition de non-mots et répétition de phrases).

**1 – Répétition de non-mots de LITMUS** (environ 15mn) : La version courte de l'épreuve de répétition de non-mots a été sélectionnée et comporte 50 items. Cette épreuve est proposée dans son intégralité par l'orthophoniste.

**2 – Répétition de phrases de LITMUS** (environ 15mn) : La version courte de l'épreuve a été sélectionnée, c'est-à-dire celle qui comporte 30 phrases. Cette épreuve est également proposée dans son intégralité par l'orthophoniste.

L'intégralité des passations proposées par l'orthophoniste est enregistrée afin de proposer une analyse qualitative des productions de l'enfant, et de pouvoir revenir sur ce qui a été dit. Les résultats de chaque patient sont ainsi recueillis pour chacune des épreuves proposées.

#### 4.4 Plan d'analyse des données recueillies

Nous présenterons les résultats obtenus suite aux passations et déterminerons si les épreuves spécifiques au sujet bilingue (LITMUS) ainsi que le recueil de l'histoire linguistique (PaBiQ) ont permis de préciser le diagnostic et d'identifier les limites d'une évaluation du langage oral se basant uniquement sur des épreuves normées à une population monolingue.

Une étude de cas multiple et descriptive a ainsi été réalisée avec notre population de quatre enfants. Cette méthode permet d'expliquer, de décrire et d'explorer des événements en contexte réel (Yin, 2003) : notre étude consiste en l'évaluation du langage oral de l'enfant, accompagné du recueil d'informations auprès d'un parent. Pour ce faire, il s'agit de collecter un nombre suffisant d'informations pour chaque patient afin de mettre en exergue l'intérêt des différentes épreuves pour chacun. L'échantillon réduit de 4 enfants permet dans le cadre de notre étude de réaliser une analyse fine et détaillée pour chaque sujet. En effet, il semble plus intéressant d'établir ce que chaque épreuve a permis d'apporter et ce qui a été mis en avant quant aux compétences de chaque enfant un à un.

##### 4.4.1 Recueil d'informations à l'aide du PaBiQ

Les données recueillies à l'aide du PaBiQ sont présentées et confrontées à celles recueillies lors de l'anamnèse initiale, afin de déterminer précisément quelles infos supplémentaires le questionnaire a pu apporter. Un tableau comparatif est réalisé pour chaque sujet afin de renseigner les apports de chaque outil et ainsi pouvoir les mettre en comparaison. Les résultats de l'enfant pour chaque épreuve sont ensuite détaillés et analysés. Il s'agit donc de décrire précisément les spécificités des épreuves proposées pour chaque patient.

##### 4.4.2 Adaptations de l'épreuve de dénomination

Les résultats de chaque enfant à l'épreuve de dénomination d'EVALO 2-6 sont présentés, l'objectif étant de comparer les scores d'un même sujet dans chacune de ses langues afin de déterminer si le fait de laisser le locuteur bilingue répondre dans la langue de son choix permet d'avoir un aperçu d'une plus grande partie de son stock lexical. Il s'agit ainsi de comparer le score en français au score cumulé des productions dans ses deux langues.

#### 4.4.3 Les épreuves de répétition de non-mots et de logatomes

Les scores pour l'épreuve d'EVALO 2-6 et celle de LITMUS sont présentés et comparés à l'aide d'un pourcentage représentant le taux de réussite. Pour chaque enfant, les deux taux de réussite sont comparés. Il s'agit de déterminer si le taux d'échec lors de l'épreuve de répétition de logatomes d'EVALO 2-6 est corrélé à un effet de la langue arabe sur ses compétences en répétition de non-mots. Des critères de comparaison des différentes épreuves ont donc été mis en place, en fonction des observations effectuées auprès de chaque patient. Ils portent sur : le pourcentage de phonèmes appartenant aux deux répertoires phonétiques (arabe et français), le nombre d'items ne contenant que des phonèmes appartenant aux deux répertoires phonétiques, les résultats de chaque enfant à ces deux épreuves.

#### 4.4.4 Les épreuves de répétition de phrases

Comme pour les épreuves de répétition de non-mots, les scores de chaque sujet sont présentés et comparés pour les épreuves de répétition de phrases de LITMUS et EVALO 2-6. Un taux de réussite pour chaque épreuve est élaboré. On s'intéresse alors aux structures de phrases qui ont mis l'enfant en difficulté. Ce qui a conduit à l'identification de trois effets (voir annexe 5) :

- Effet de longueur : Lorsque le sujet présente un meilleur score pour les phrases de 5 mots ou moins que pour les phrases de 7 mots ou plus, on considère un effet de longueur.
- Effet de complexité syntaxique : Lorsque le sujet présente un meilleur score pour les phrases composées d'une seule proposition simple par rapport à celles en contenant plus d'une, on considère un effet de complexité syntaxique. On considère que les phrases complexes comprennent une proposition principale et une proposition subordonnée.
- Effet de différence arabe-français : Si le sujet présente un meilleur score pour les phrases dont la structure est connue en arabe, on considère l'effet de différence arabe-français.

Les erreurs de chaque sujet sont ainsi présentées et corrélées à ces trois effets, afin de déterminer quels sont ceux ayant le plus grand impact sur les compétences en répétition de phrases.

Enfin, une analyse de ce qui a été relevé est présentée afin d'établir les différences entre les épreuves, au vu de ce qui a été constaté pour chaque sujet. Dans ce cadre, l'objectif est de confronter l'intérêt de différentes épreuves, et non de comparer les enfants entre eux. Il s'agit en somme de présenter les tenants et aboutissants d'une batterie adaptée à une population bilingue, et plus particulièrement LITMUS, lorsque celle-ci permet de compléter un bilan et d'apporter des informations complémentaires.

## **PARTIE 3 :**

### **RESULTATS**

L'analyse du recueil de données des enregistrements a conduit à la mise en avant des spécificités de chaque outil proposé, et a ainsi permis de déterminer quels étaient les atouts spécifiques aux épreuves adaptées à une population bilingue. Nous allons ainsi détailler les apports de chacune d'entre elles, et ce, pour chaque patient.

## 1 Patient 1 : AH

### 1.1 Recueil anamnestique

Indice de non risque	21/23	
	ARABE	FRANÇAIS
Taux d'exposition à chaque langue	33,3%	83,3%
Durée d'exposition (Âge au 01.04.2021 : 60 mois)	60 mois	24 mois
Estimation parentale des habiletés actuelles	6/15	12/15
Exposition et utilisation actuelle des langues au sein de la famille	4/16	9/16
Exposition et utilisation actuelle des langues dans d'autres contextes	1/14	12/14

Tableau 5 : Présentation des données recueillies avec le PaBiQ pour AH

Informations recueillies lors de l'anamnèse initiale et sans outil particulier.	Informations recueillies lors de l'anamnèse avec le PaBiQ.
Données concernant l'identité de l'enfant	
Date de naissance – Age	Date de naissance – Age
Classe	
Fratrie	
	Pays de naissance
Données concernant le développement de l'enfant	
Déroulement de la grossesse / accouchement	
Inquiétude parentale	Inquiétude parentale
Age de production des premiers mots	Age de production des premiers mots
Age de production des premières phrases	Age de production des premières phrases
Antécédents de suivis orthophoniques	
Problèmes d'audition / Otites	Problèmes d'audition / Otites
Comorbidités	
Données concernant la pratique bilingue de l'enfant	
Langues pratiquées	Langues pratiquées
	Langues parlées avec le père
	Langues parlées avec la mère
	Langues parlées avec les grands-parents
	Langues parlées avec le reste de la fratrie
	Langues parlées à l'école
	Évaluation du contact avec chaque langue via une échelle
	Évaluation parentale des habiletés actuelles de l'enfant via une échelle
	Fréquence d'utilisation de chaque langue
	Activités quotidiennes de l'enfant
	Langue utilisée spontanément par l'enfant dans ses activités quotidiennes
Données concernant les parents	
	Pays de naissance de chaque parent
	Langue utilisée pour la profession de chaque parent
	Niveau des parents dans chacune des deux langues pratiquées par l'enfant
	Difficultés de chaque parent en expression écrite
	Difficultés de chaque parent en expression orale
	Difficultés d'un des deux parents en compréhension orale

Suite à l'administration du questionnaire à la maman d'AH, ce dernier présente un indice de non-risque de 21/23, ce qui n'indiquerait pas un potentiel développement atypique (ce score est à considérer avec un certain recul puisqu'il se base uniquement sur le ressenti des parents). On constate qu'AH est bien plus exposé au français qu'à l'arabe dans la vie de tous les jours (83,3% face à 33%), même s'il est confronté à l'arabe depuis plus longtemps (langue maternelle). Ces éléments chiffrés permettent un premier aperçu global de la situation de bilinguisme de l'enfant.

Tableau 6 : Présentation des éléments recueillis avec les deux méthodes d'anamnèse pour AH

Le PaBiQ permet également de recueillir certaines données précises. Nous allons ainsi présenter ces données en les confrontant à ce qui avait été recueilli au cours de l’anamnèse initiale avec les parents d’AH. L’anamnèse réalisée avec le PaBiQ a permis le recueil d’informations concernant la pratique bilingue d’AH, à savoir les langues parlées selon les contextes, ainsi que l’évaluation parentale des compétences de l’enfant.

Il semble aussi important de noter que l’anamnèse initiale n’avait pas recueilli d’informations quant à d’éventuelles difficultés de langage des parents ou d’un membre de la fratrie.

## 1.2 Épreuve de dénomination

	Score	Taux de réussite
Score : Nombre d’items correctement produits en Français	20/80	25%
Score : Nombre d’items correctement produits en Arabe	2/80	2,5%
Score cumulé – Nombre d’items correctement produits en Arabe ou en Français	22 /80	27,5%

*Tableau 7 : Présentation des scores d’AH pour l’épreuve de dénomination d’EVALO 2-6*

Les résultats d’AH ne varient que de 2 (1 item) lorsqu’on complète son score obtenu en français avec celui obtenu en arabe. Le fait de laisser AH répondre dans chacune des langues qu’il pratique ne permet pas une augmentation significative de ses résultats pour l’épreuve de dénomination.

## 1.3 Épreuves de répétition de non-mots

	Épreuve de répétition de logatomes – EVALO 2-6	Épreuve de répétition de non-mots – LITMUS-NWR
Score total	2/12	28/50
Taux de réussite total	16,6% de réussite	56% de réussite

*Tableau 8 : Présentation des résultats d’AH en répétition de non-mots pour chaque épreuve*

AH présente un score de 56% de réussite pour l’épreuve LITMUS, ce qui va en faveur d’un TDL puisque le score est inférieur à 79,6%. On constate également que le taux de réussite est supérieur au taux de réussite obtenu à l’épreuve d’EVALO 2-6. 80% des erreurs d’AH portent sur des items contenant des phonèmes n’appartenant pas au répertoire phonologique de l’arabe, signant des difficultés prégnantes liées principalement aux items non adaptés de l’épreuve.

## 1.4 Épreuves de répétition de phrases

	Épreuve de répétition de phrases – EVALO 2-6	Épreuve de répétition de phrases – LITMUS-SR
Score total	1/12	5/30
Taux de réussite total	8,3% de réussite	16,6% de réussite

Tableau 9 : Présentation des résultats d'AH en répétition de phrases pour chaque épreuve

On remarque pour cette épreuve un meilleur taux de réussite d'AH pour l'épreuve LITMUS. AH a davantage de facilités dans les phrases mono-propositionnelles au présent de l'épreuve LITMUS, ce qui ne se retrouve pas dans les phrases de même catégorie de l'épreuve d'EVALO 2-6. Cela peut être dû au fait que les phrases mono-propositionnelles au présent sont parfois compliquées à cause d'une forme de négation (« La voiture ne roule pas vite »), et sont

	Épreuve de répétition de phrases EVALO 2-6	Épreuve de répétition de phrases LITMUS-SR
EFFET DE LONGUEUR		
Score – phrases longues	0/5	1/12
Score - phrases courtes	1/4	3/12
EFFET DE COMPLEXITÉ SYNTAXIQUE		
Score -phrases complexes	0/3	1/12
Score – phrases simples	1/9	4/18
EFFET DE DIFFÉRENCE ARABE-FRANÇAIS		
Score – structures connues en arabe	1/9	5/30
Score – structures inconnues en arabe	0/3	

également plus longues (avec des adjectifs ou des compléments circonstanciels).

On constate un léger effet de longueur et de complexité syntaxique pour DA qui présente un meilleur score pour les phrases simples et courtes.

Tableau 10 : Présentation des effets pouvant influencer les résultats d'AH.

## 2 Patient 2 : MM

### 2.1 Recueil anamnestique

Indice de non risque	15/23	
	ARABE	FRANÇAIS
Taux d'exposition à chaque langue	66%	100%
Durée d'exposition (Âge au 01.04.2021 : 54 mois)	54 mois	20 mois
Estimation parentale des habiletés actuelles	6/15	11/15
Exposition et utilisation actuelle des langues au sein de la famille	8/16	11/16
Exposition et utilisation actuelle des langues dans d'autres contextes	1/14	12/14

Tableau 11 : Présentation des données recueillies avec le PaBiQ pour MM

Informations recueillies lors de l'anamnèse initiale et sans outil particulier.	Informations recueillies lors de l'anamnèse avec le PaBiQ.
Données concernant l'identité de l'enfant	
Date de naissance – Âge	Date de naissance – Âge
Classe	
Fratrie	
Mode de garde avant l'entrée en maternelle	
	Pays de naissance
Données concernant le développement de l'enfant	
Déroulement de la grossesse / Accouchement	
Inquiétude parentale	Inquiétude parentale
Âge de production des premiers mots	Âge de production des premiers mots
Âge de production des premières phrases	Âge de production des premières phrases
Problèmes d'audition / Otites	Problèmes d'audition / Otites
Comorbidités	
Données concernant la pratique bilingue de l'enfant	
Langues pratiquées	Langues pratiquées
	Langues parlées avec le père
	Langues parlées avec la mère
	Langues parlées avec les grands-parents
	Langues parlées avec le reste de la fratrie
	Langues parlées à l'école
	Évaluation du contact avec chaque langue via une échelle
	Évaluation parentale des habiletés actuelles de l'enfant via une échelle
	Fréquence d'utilisation de chaque langue
	Activités quotidiennes de l'enfant
	Langue utilisée spontanément par l'enfant dans ses activités quotidiennes
Données concernant les parents	
	Pays de naissance de chaque parent
	Langue utilisée pour la profession de chaque parent
	Niveau des parents dans chacune des deux langues pratiquées par l'enfant
	Difficultés de chaque parent en expression écrite
	Difficultés de chaque parent en expression orale
	Difficultés d'un des deux parents en compréhension orale

L'indice de non-risque pour MM est de 15/23, ce qui indique un probable développement atypique. MM est actuellement confrontée au français dans tous les milieux de son quotidien (familial et scolaire principalement) puisqu'elle présente un score de 100%, mais reste toutefois bien exposée à l'arabe (66%). La maman de MM estime que les habiletés actuelles de l'enfant en français sont meilleures que celles en arabe, de par une exposition et une utilisation plus importante du français au quotidien.

*Tableau 12 : Présentation des éléments recueillis avec les 2 méthodes d'anamnèse pour MM*

On constate que l'anamnèse réalisée avec le PaBiQ a permis de récolter de nombreuses informations en lien avec la pratique bilingue de MM, ainsi que des données concernant les parents. L'anamnèse initiale avait permis de relever davantage d'informations concernant l'identité et le développement de l'enfant.

## 2.2 Épreuve de dénomination

	Score	Taux de réussite
Score : Nombre d'items correctement produits en Français	32/80	40%
Score : Nombre d'items correctement produits en Arabe	0/80	0%
Score cumulé – Nombre d'items correctement produits en Arabe ou en Français	32/80	40%

*Tableau 13 : Présentation des scores de MM pour l'épreuve de dénomination d'ÉVALO 2-6*

Le score de MM reste identique, même lorsqu'on la sollicite en arabe pour produire les items non connus en français. Laisser MM répondre dans chacune de ses langues n'a donc pas été concluant et on constate que ses capacités dans ses deux langues sont faibles.

### 2.3 Épreuves de répétition de non-mots

	Épreuve de répétition de logatomes – EVALO 2-6	Épreuve de répétition de non-mots – LITMUS-NWR
Score total	3/12	20/50
Taux de réussite total	25% de réussite	40% de réussite

Tableau 14 : Présentation des résultats de MM en répétition de non-mots pour chaque épreuve

Pour MM, l'épreuve de répétition de non-mots de LITMUS semble mieux se dérouler. En effet, le taux de réussite est bien supérieur à celui obtenu à l'aide de l'épreuve de répétition de logatomes d'EVALO 2-6. Les erreurs portent principalement sur les syllabes diconsonantiques qui semblent difficiles pour MM. On constate un effet de longueur puisque les mots de plus de 2 syllabes sont plus compliqués pour MM : 0% des mots de 3 syllabes ne sont réussis lors de l'épreuve d'EVALO 2-6, tandis que 18,7% des mots de 3 syllabes sont réussis lors de l'épreuve LITMUS.

### 2.4 Épreuves de répétition de phrases

	Épreuve de répétition de phrases – EVALO 2-6	Épreuve de répétition de phrases – LITMUS-SR
Score total	0/12	1/30
Taux de réussite total	0% de réussite	3,3% de réussite

Tableau 15 : Présentation des résultats de MM en répétition de phrases pour chaque épreuve

	Épreuve de répétition de phrases EVALO 2-6	Épreuve de répétition de phrases LITMUS-SR
<b>EFFET DE LONGUEUR</b>		
Score – phrases longues	0/5	0/12
Score - phrases courtes	0/4	1/12
<b>EFFET DE COMPLEXITÉ SYNTAXIQUE</b>		
Score -phrases complexes	0/3	0/12
Score – phrases simples	0/9	1/18
<b>EFFET DE DIFFÉRENCE ARABE-FRANÇAIS</b>		
Score – structures connues en arabe	0/9	1/30
Score – structures inconnues en arabe	0/3	

Les deux épreuves de répétition de phrases sont compliquées pour MM qui peine à répéter les mots-outils dans les phrases. La seule phrase réussie est une phrase interrogative qui comporte peu de mots et qui correspond au schéma syntaxique de l'arabe.

Tableau 16 : Présentation des effets pouvant influencer les résultats de MM

### 3 Patient 3 : WY

#### 3.1 Recueil anamnestique

Indice de non risque	12/23	
	ARABE	FRANÇAIS
Taux d'exposition à chaque langue	60%	80%
Durée d'exposition (Âge au 01.04.2021 : 5 ans, 4 mois)	64 mois	40 mois
Estimation parentale des habiletés actuelles	4/15	5/15
Exposition et utilisation actuelle des langues au sein de la famille	8/16	15/16
Exposition et utilisation actuelle des langues dans d'autres contextes	2/14	13/14

Tableau 17 : Présentation des données recueillies avec le PaBiQ pour WY

Informations recueillies lors de l'anamnèse initiale et sans outil particulier.	Informations recueillies lors de l'anamnèse avec le PaBiQ.
Données concernant l'identité de l'enfant	
Date de naissance – Âge	Date de naissance – Âge
Classe	
Fratrie	
Mode de garde avant l'entrée en maternelle	
	Pays de naissance
Données concernant le développement de l'enfant	
Déroutement de la grossesse / Accouchement	
Inquiétude parentale	Inquiétude parentale
Âge de production des premiers mots	Âge de production des premiers mots
Âge de production des premières phrases	Âge de production des premières phrases
Problèmes d'audition / Otites	Problèmes d'audition / Otites
Comorbidités	
Données concernant la pratique bilingue de l'enfant	
Langues pratiquées	Langues pratiquées
	Langues parlées avec le père
	Langues parlées avec la mère
	Langues parlées avec les grands-parents
	Langues parlées avec le reste de la fratrie
	Langues parlées à l'école
	Évaluation du contact avec chaque langue via une échelle
	Évaluation parentale des habiletés actuelles de l'enfant via une échelle
	Fréquence d'utilisation de chaque langue
	Activités quotidiennes de l'enfant
	Langue utilisée spontanément par l'enfant dans ses activités quotidiennes
Données concernant les parents	
	Pays de naissance de chaque parent
	Langue utilisée pour la profession de chaque parent
	Niveau des parents dans chacune des deux langues pratiquées par l'enfant
	Difficultés de chaque parent en expression écrite
	Difficultés de chaque parent en expression orale
	Difficultés d'un des deux parents en compréhension orale

On constate pour WY un indice de non risque faible, en-dessous de 15/23 ce qui est en faveur d'un potentiel développement atypique. On constate une exposition plus importante au français, même si cette exposition est changeante. En effet, la maman de WY indique qu'elle essaye de faire en sorte de l'exposer davantage à l'arabe à la maison depuis quelque temps, afin d'égaliser le taux d'exposition à chaque langue.

La maman de WY nous fait part d'habiletés légèrement meilleures en français, même si elle estime que le niveau de WY reste faible dans chaque langue.

Tableau 18 : Présentation des éléments recueillis avec les deux méthodes d'anamnèse pour WY

Une fois de plus, le recueil de données permis par le PaBiQ est plus important que lors de l'anamnèse initiale. Des données concernant la pratique bilingue de l'enfant et de ses parents ont ainsi pu être recueillies.

### 3.2 Épreuve de dénomination

	Score	Taux de réussite
Score : Nombre d'items correctement produits en Français	50/80	62,5%
Score : Nombre d'items correctement produits en Arabe	0/80	0%
Score cumulé – Nombre d'items correctement produits en Arabe ou en Français	50/80	62,5%

Tableau 19 : Présentation des scores de WY pour l'épreuve de dénomination d'ÉVALO 2-6

On constate que pour WY, le score est le même lorsqu'on prend en compte les items produits uniquement en français et ceux produits dans les deux langues. Proposer à WY de répondre dans plusieurs langues n'a donc pas permis de constater une plus grande partie du stock lexical de l'enfant.

### 3.3 Épreuves de répétition de non-mots

	Épreuve de répétition de logatomes – ÉVALO 2-6	Épreuve de répétition de non-mots – LITMUS-NWR
Score total	6/12	16/50
Taux de réussite total	50% de réussite	32% de réussite

Tableau 20 : Présentation des résultats de WY en répétition de non-mots pour chaque épreuve

WY obtient des scores inégaux en répétition de non-mots et présente un meilleur taux de réussite dans l'épreuve d'ÉVALO 2-6. 71,4% des erreurs de WY dans l'épreuve d'ÉVALO 2-6 portent sur des items contenant des phonèmes qui n'appartiennent pas au répertoire phonologique arabe, ce qui représente une source importante d'erreurs et constitue un effet de la langue sur les résultats. Lors de l'épreuve de LITMUS, les syllabes diconsonantiques sont principalement responsables des difficultés de WY qui peine à les restituer. Le faible taux de 32% de réussite pour l'épreuve LITMUS-NWR est en faveur d'un trouble développemental du langage chez WY.

### 3.4 Épreuves de répétition de phrases

	Épreuve de répétition de phrases – ÉVALO 2-6	Épreuve de répétition de phrases – LITMUS-SR
Score total	0/12	7/30
Taux de réussite total	0% de réussite	23,3% de réussite

Tableau 21 : Présentation des résultats de WY en répétition de phrases pour chaque épreuve

Si WY n'est pas en mesure de restituer les phrases lors de l'épreuve d'EVALO 2-6, on constate

	Épreuve de répétition de phrases EVALO 2-6	Épreuve de répétition de phrases LITMUS-SR
<b>EFFET DE LONGUEUR</b>		
Score – phrases longues	0/5	0/12
Score - phrases courtes	0/4	5/12
<b>EFFET DE COMPLEXITÉ SYNTAXIQUE</b>		
Score -phrases complexes	0/3	0/12
Score – phrases simples	0/9	7/18
<b>EFFET DE DIFFÉRENCE ARABE-FRANÇAIS</b>		
Score – structures connues en arabe	0/9	7/30
Score – structures inconnues en arabe	0/3	

en revanche que WY présente moins de difficultés pour l'épreuve de répétition de phrases de LITMUS. En effet, il est en mesure de restituer certaines des phrases mono-propositionnelles qui sont au présent ainsi que certaines phrases interrogatives avec Qui.

*Tableau 22 : Présentation des effets pouvant influencer les résultats de WY.*

Pour WY on constate un important effet de longueur et de complexité syntaxique puisqu'aucune phrase complexe et aucune phrase longue n'a pu être répétée. Toutefois WY obtient un score de 5/12 pour les phrases courtes et 7/18 pour les phrases simples, laissant apparaître un certain effet de longueur et de complexité syntaxique.

## 4 Patient 4 : DA

### 4.1 Recueil anamnestique

Indice de non risque	20/23	
	ARABE	FRANÇAIS
Taux d'exposition à chaque langue	60%	100%
Durée d'exposition (Âge au 01.04.2021 : 82 mois)	82 mois	58 mois
Estimation parentale des habiletés actuelles	7/15	7/15
Exposition et utilisation actuelle des langues au sein de la famille	7/16	12/16
Exposition et utilisation actuelle des langues dans d'autres contextes	1/14	14/14

*Tableau 23 : Présentation des données recueillies avec le PaBiQ pour DA*

DA présente un indice de non-risque de 20/23, laissant penser à un probable développement normal. Il est actuellement confronté à 100% au français, c'est-à-dire dans tous les milieux qu'il connaît au quotidien (familial et scolaire), mais conserve une exposition élevée (60%) à l'arabe. La maman de DA estime ses habiletés en arabe et en français à un niveau équivalent, même si

l'exposition et l'utilisation de l'arabe sont moindres, en particulier dans des contextes extra-familiaux.

Informations recueillies lors de l'anamnèse initiale et sans outil particulier.	Informations recueillies lors de l'anamnèse avec le PaBiQ.
Données concernant l'identité de l'enfant	
Date de naissance – Âge	Date de naissance – Âge
Classe	
Fratrie	
	Pays de naissance
Données concernant le développement de l'enfant	
Inquiétude parentale	Inquiétude parentale
	Âge de production des premiers mots
	Âge de production des premières phrases
Antécédents de suivis orthophoniques	
Problèmes d'audition / Otites	Problèmes d'audition / Otites
Comorbidités	
Données concernant la pratique bilingue de l'enfant	
Langues pratiquées	Langues pratiquées
Langues parlées avec le père	Langues parlées avec le père
Langues parlées avec la mère	Langues parlées avec la mère
	Langues parlées avec les grands-parents
	Langues parlées avec le reste de la fratrie
	Langues parlées à l'école
	Évaluation du contact avec chaque langue via une échelle
	Évaluation parentale des habiletés actuelles de l'enfant via une échelle
	Fréquence d'utilisation de chaque langue
	Activités quotidiennes de l'enfant
	Langue utilisée spontanément par l'enfant dans ses activités quotidiennes
Données concernant les parents	
	Pays de naissance de chaque parent
	Langue utilisée pour la profession de chaque parent
	Niveau des parents dans chacune des deux langues pratiquées par l'enfant
	Difficultés de chaque parent en expression écrite
	Difficultés de chaque parent en expression orale
	Difficultés d'un des deux parents en compréhension orale

Pour DA, on constate que l'utilisation du PaBiQ nous renseigne majoritairement sur la pratique bilingue de l'enfant ainsi que celle de ses parents. En effet, le questionnaire a permis de quantifier l'utilisation de chaque langue et apporte des informations quant à la pratique langagière des parents.

L'anamnèse initiale avait abouti à l'obtention de 10 informations majeures tandis que le PaBiQ avait permis d'en obtenir 23 (dont 17 qui n'avaient pas été recueillies au préalable lors de l'anamnèse réalisée sans outil).

*Tableau 24 : Présentation des éléments recueillis avec les deux méthodes d'anamnèse pour DA*

#### 4.2 Épreuve de dénomination

	Score	Taux de réussite
Score : Nombre d'items correctement produits en Français	40/80	50%
Score : Nombre d'items correctement produits en Arabe	0/80	0%
Score cumulé – Nombre d'items correctement produits en Arabe ou en Français	40/80	50%

*Tableau 25 : Présentation des scores de DA pour l'épreuve de dénomination d'ÉVALO 2-6*

Le score de DA est identique, même après sollicitation en arabe pour l'inciter à produire les items non connus en français. On constate que pour cet enfant, le recueil du stock lexical dans les deux langues n'a pas permis une amélioration du score total.

### 4.3 Épreuves de répétition de non-mots

	Épreuve de répétition de logatomes – EVALO 2-6	Épreuve de répétition de non-mots – LITMUS-NWR
Score total	4/12	24/50
Taux de réussite total	33,3% de réussite	48% de réussite

Tableau 26 : Présentation des résultats de DA en répétition de non-mots pour chaque épreuve

DA présente un meilleur taux de réussite dans la tâche de répétition de non-mots de LITMUS. 100% des erreurs lors de passation de l'épreuve de répétition de logatomes d'EVALO 2-6 portent sur des items contenant des phonèmes n'appartenant pas au répertoire phonologique de l'arabe. La différence de score porterait donc sur cet aspect et la langue aurait un impact sur les scores de notre sujet. Les résultats de DA à l'épreuve LITMUS-NWR vont toutefois dans le sens d'un trouble développemental du langage, puisque le taux de réussite à 48% est largement inférieur aux 79,6% que les auteurs considèrent comme signe d'un TDL.

### 4.4 Épreuves de répétition de phrases

	Épreuve de répétition de phrases – EVALO 2-6	Épreuve de répétition de phrases – LITMUS-SR
Score total	2/12	4/30
Taux de réussite total	16,6% de réussite	13,3% de réussite

Tableau 27 : Présentation des résultats de DA en répétition de phrases pour chaque épreuve

L'évaluation avec l'épreuve d'EVALO 2-6 est compliquée pour DA qui peine à restituer les phrases dans leur intégralité. De très fines erreurs mettent parfois DA en difficulté, en particulier au niveau des négations ou des pronoms personnels. DA présente un taux de réussite faible, que ce soit avec l'épreuve LITMUS-SR ou l'épreuve d'EVALO 2-6. Des difficultés dans les deux

	Épreuve de répétition de phrases EVALO 2-6	Épreuve de répétition de phrases LITMUS-SR
<b>EFFET DE LONGUEUR</b>		
Score – phrases longues	1/5	1/12
Score - phrases courtes	1/4	3/12
<b>EFFET DE COMPLEXITÉ SYNTAXIQUE</b>		
Score -phrases complexes	0/3	1/12
Score – phrases simples	2/9	4/18
<b>EFFET DE DIFFÉRENCE ARABE-FRANÇAIS</b>		
Score – structures connues en arabe	2/9	5/30
Score – structures inconnues en arabe	0/3	

épreuves laissent penser à un trouble développemental du langage. qui semble davantage adaptée à ses difficultés.

Tableau 28 : Présentation des effets pouvant influencer les résultats de DA.

Pour DA, on note un faible effet de longueur lors de l'épreuve LITMUS, ainsi qu'un faible effet de complexité syntaxique pour les deux épreuves.

## 5 Synthèse des résultats

L'étude des quatre sujets de notre étude a mis en avant des taux de réussite globalement meilleurs avec les épreuves LITMUS, que ce soit en répétition de non-mots ou en répétition de phrases. Nous avons pu constater que les épreuves LITMUS mettaient majoritairement moins l'enfant en difficulté, en le confrontant uniquement à des structures qui lui sont connues. Au-delà de l'effet des structures de chaque langue sur les résultats de l'enfant, nous avons pu noter la présence d'un effet de longueur et de complexité syntaxique, les phrases de plus de 7 mots et de plus d'une proposition semblent naturellement plus compliquées pour les enfants de notre population, mais cela ne semble pas avoir un impact conséquent sur leurs résultats.

Le questionnaire PaBiQ a quant à lui permis de récolter de nombreuses informations, précises et quantifiables, afin d'avoir un aperçu de l'histoire et des habiletés linguistiques de l'enfant et de sa famille, en amont de l'évaluation du langage oral ensuite proposée. Pour chaque enfant, l'utilisation de ce questionnaire a permis de recueillir des renseignements concernant la pratique bilingue de l'enfant et des parents, n'ayant pas été récoltés lors de l'anamnèse initiale. L'indice de non-risque n'était toutefois en adéquation avec le diagnostic posé que pour 2 enfants sur 4. En effet, l'administration des épreuves LITMUS va dans le sens d'un diagnostic de TDL pour chaque enfant, mais l'indice de non-risque ne peut être corrélé à ce diagnostic pour chacun.

L'épreuve de dénomination adaptée n'a quant à elle pas conduit à l'observation d'une différence significative dans les scores comprenant l'arabe et ceux ne le comprenant pas. Les résultats obtenus sont à discuter.

Il semble pertinent de revenir sur ce qui a été permis par les épreuves proposées par les orthophonistes à notre population afin de développer précisément l'intérêt d'une évaluation du langage oral reposant sur des épreuves adaptées à un public bilingue.

# DISCUSSION

## 1 Interprétation des résultats en lien avec les hypothèses initiales

Nous nous étions interrogés sur les apports des outils adaptés à une population bilingue, ce qui nous avait conduit à proposer 3 hypothèses théoriques (voir p.41-42). Afin de vérifier la validité de nos hypothèses, nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux hypothèses opérationnelles mises en place et avons cherché à vérifier si, à la suite des épreuves administrées aux quatre patients de notre étude, elles étaient validées.

### 1.1 Apports du PaBiQ

Dans un premier temps, l'administration du questionnaire PaBiQ a conduit à l'obtention d'informations en lien avec les habiletés langagières et la pratique bilingue de nos sujets ainsi que de leurs parents. Rappelons que le second objectif de notre étude était le suivant :

*Déterminer si l'utilisation d'un questionnaire spécifique et adapté à une situation de bilinguisme permet d'apporter des informations détaillées et complémentaires à l'anamnèse réalisée initialement dans le cadre de l'évaluation de l'enfant bilingue.*

Nous avons alors développé les hypothèses opérationnelles suivantes :

Hypothèse opérationnelle 2.1. : Le questionnaire PaBiQ permet d'obtenir des données non recueillies lors de l'anamnèse réalisée initialement.

Pour chaque sujet, la démarche anamnétique réalisée à l'aide du PaBiQ a conduit à l'obtention d'informations concernant la pratique bilingue de l'enfant, telles que les langues parlées en fonction des interlocuteurs et des membres de la famille. Le PaBiQ offre une liste d'interlocuteurs potentiels et permet de recueillir la langue dans laquelle se fait le contact avec chacun d'entre eux. Les éléments suivants ont par ailleurs été recueillis uniquement lors de l'anamnèse réalisée avec le PaBiQ pour les quatre enfants de notre étude, ce qui témoigne de son intérêt dans le recueil de ces informations :

- Le contact avec chaque langue a été évalué précisément et indépendamment,
- Une échelle a été proposée aux parents afin d'évaluer le niveau des habiletés actuelles de leur enfant,
- Des informations quant à la situation linguistique des parents ont été recueillies, et plus précisément le pays de naissance, la langue utilisée dans leur profession ainsi que d'éventuelles difficultés en langage écrit et oral.

L'utilisation du PaBiQ a aussi permis de recueillir les inquiétudes parentales ainsi que leur façon d'appréhender le bilinguisme de leur enfant. Pour l'un des sujets de notre étude, nous avons pu constater que les parents tentaient de réintroduire l'arabe essentiellement à la maison, afin de tenter de « rééquilibrer » l'exposition de leur enfant à chaque langue.

Toutes ces informations sont complémentaires à l'anamnèse réalisée initialement, validant alors l'hypothèse opérationnelle 2.1. puisque l'anamnèse initiale ne s'était intéressée, pour aucun des enfants de notre étude, au taux d'exposition, à la fréquence d'utilisation de chaque langue selon le contexte, et n'avait pas recueilli d'informations quant à la pratique bilingue des parents.

Hypothèse opérationnelle 2.2. : L'utilisation du questionnaire PaBiQ permet de recueillir des données chiffrées concernant le taux d'exposition et les habiletés pour chaque langue de l'enfant, non recueillis lors de l'anamnèse initiale.

Pour chaque sujet nous avons pu déterminer un indice de non-risque, qui est un premier indicateur d'un potentiel développement atypique. L'exposition à chaque langue a été déterminée avec un pourcentage et la durée de cette exposition quantifiée en mois. Les parents ont pu être amenés à estimer les habiletés de leur enfant, son exposition et l'utilisation faite des langues au sein du milieu familial et dans d'autres contextes. Si l'anamnèse proposée initialement et ne reposant pas sur le PaBiQ ne permet pas toujours d'obtenir des données détaillées quant à la pratique langagière des enfants, l'étude de nos quatre sujets a permis ici de rendre compte qu'une anamnèse adaptée au locuteur bilingue reste essentielle pour obtenir certaines informations en lien avec le développement de l'enfant, et notamment des données chiffrées permettant d'avoir une idée du taux d'exposition à chaque langue et des habiletés du jeune enfant dans chacune d'entre elles. Elle permet de tirer des données chiffrées à partir des propos des parents, et donc d'avoir un aperçu plus précis et détaillé des compétences et des habitudes langagières de l'enfant dans chacune des langues. L'obtention de toutes ces données nous permet alors de valider l'hypothèse opérationnelle 2.2.

**On peut en conclure qu'en se basant sur un questionnaire adapté à un locuteur bilingue, et plus particulièrement le PaBiQ, il est possible de préciser l'anamnèse avec des données précises et quantifiées non recueillies initialement. L'hypothèse théorique 2 est ainsi validée.**

## 1.2 Apports d'une épreuve de dénomination adaptée

Nous avons cherché à déterminer si des adaptations apportées à l'épreuve de dénomination d'EVALO 2-6 pouvaient permettre de modifier les scores de nos sujets. Ce qui nous a conduit à développer l'hypothèse théorique suivante :

**Hypothèse théorique 3** : L'utilisation de l'épreuve de dénomination d'EVALO 2-6 permet davantage de connaître l'étendue du stock lexical du locuteur bilingue lorsque ce dernier est invité à répondre dans chacune de ses langues, et peut permettre de différencier un retard d'un trouble développemental du langage.

Pour répondre à cette hypothèse, nous avons formulé une hypothèse opérationnelle :

Hypothèse opérationnelle 3.1 : Le fait de laisser le locuteur bilingue répondre dans chacune de ses langues ne permet pas d'améliorer ses résultats à l'épreuve de dénomination d'EVALO 2-6 si celui-ci présente un trouble développemental du langage.

Nous avons pu observer pour les sujets de notre étude que l'établissement de deux scores distincts français et arabe ne permettait pas une augmentation significative des réponses de l'enfant. En effet, le score total est à chaque fois très proche du score de réponses produites uniquement en français. Pour les quatre sujets, le taux de réponse en arabe a été très faible et n'a jamais excédé un item.

Comme nous en avons fait l'hypothèse et comme nos sujets présentent un trouble développemental du langage, nous n'avons pas constaté une amélioration des résultats à l'épreuve de dénomination d'EVALO 2-6 lorsque les deux langues sont prises en compte dans le résultat final.

Il semble toutefois important de noter que cette conclusion a quelques limites. En effet, il reste délicat pour les enfants bilingues de proposer une réponse en arabe à un.e orthophoniste ne parlant qu'en français, dans un contexte français et pour une épreuve dont la consigne a été donnée uniquement en français. Cela n'incite en rien le locuteur arabe-français à répondre en arabe, malgré la présence d'un interlocuteur bilingue pouvant traduire les réponses de l'enfant. De plus, il faut souligner que certains items sont identiques en arabe et en français, ce qui ne signifie pas pour autant que l'enfant ne maîtrise pas l'item dans chaque langue. Enfin, certains items de l'épreuve ne sont pas adaptés à la culture de l'enfant, notamment « église » qui peut ne pas faire partie de la culture courante du locuteur bilingue arabe-français.

**La troisième hypothèse théorique peut être validée, les résultats de nos sujets ne se sont pas significativement améliorés lorsque les deux langues pratiquées ont été considérées. Le fait que les résultats ne se soient pas améliorés malgré la possibilité d’observer toute l’étendue du stock lexical de l’enfant va dans le sens d’un diagnostic de trouble développemental du langage et non d’un retard d’acquisition de l’une des deux langues.**

### 1.3 Apports des épreuves LITMUS

Pour tenter d’identifier les atouts des épreuves LITMUS, nous avons formulé l’hypothèse théorique suivante :

**Hypothèse théorique 1 :** L’utilisation des épreuves de répétition de non-mots et de phrases de la batterie LITMUS est plus adaptée à un locuteur bilingue et permet d’évaluer l’enfant bilingue au plus proche de ses capacités réelles.

#### 1.3.1 Épreuve de répétition de non-mots : LITMUS-NWR

Le tableau comparatif des épreuves de répétition de non-mots de LITMUS et de répétition de logatomes d’EVALO 2-6 (Annexe 3) a mis en exergue quels étaient les atouts pour l’enfant bilingue arabe-français de l’épreuve LITMUS-NWR. En effet, l’épreuve de LITMUS est composée uniquement de phonèmes appartenant à la fois au répertoire phonologique de l’arabe et du français. Seulement 3 items sur 12 de l’épreuve d’EVALO 2-6 sont adaptés au locuteur bilingue arabe-français et contiennent des phonèmes appartenant aux deux répertoires phonétiques. Nous avons formulé les hypothèses opérationnelles suivantes :

Hypothèse opérationnelle 1.1. : Les phonèmes présents dans l’épreuve de répétition de non-mots LITMUS-NWR sont davantage adaptés au locuteur bilingue arabe-français que ceux de l’épreuve de répétition de logatomes d’EVALO 2-6.

Le tableau comparatif des deux épreuves de répétition de non-mots et de logatomes (Annexe 3) a montré que 100% des phonèmes de l’épreuve LITMUS-NWR étaient adaptés au locuteur bilingue arabe-français, contre 79% pour l’épreuve de répétition de logatomes d’EVALO 2-6. Ce qui rend 100% des items de l’épreuve de LITMUS à la portée de l’enfant bilingue, contre 25% seulement des items pour l’épreuve d’EVALO 2-6.

Cette hypothèse opérationnelle est validée, les phonèmes de l’épreuve LITMUS sont plus adaptés au locuteur bilingue que ceux de l’épreuve EVALO 2-6.

Hypothèse opérationnelle 1.2. : Le taux de réussite pour un même enfant à l'épreuve LITMUS-NWR est meilleur que celui obtenu à l'aide de l'épreuve de répétition de logatomes d'EVALO 2-6, puisque les items sont plus adaptés au locuteur bilingue arabe-français.

Rappelons avant tout que les deux épreuves sont construites différemment et n'ont pas les mêmes objectifs d'évaluation. En effet, l'épreuve d'EVALO 2-6 permet davantage d'évaluer la mémoire verbale, avec des items de plus en plus longs. Il a donc fallu recueillir les données des items les plus courts pour tenter d'approcher au mieux l'épreuve de LITMUS. C'est également un point faible de la batterie EVALO puisqu'elle ne comprend pas d'épreuve de répétition de non-mots permettant d'évaluer la mémoire phonologique et la répétition de suites consonantiques au même titre que l'épreuve de LITMUS.

Pour 3 des 4 enfants de notre étude, l'épreuve LITMUS a été mieux réussie que l'épreuve d'EVALO. Chaque sujet a pu être évalué au plus proche de ses capacités réelles grâce à la spécificité des phonèmes sélectionnés dans cette épreuve. Il faut cependant préciser que pour chaque patient, le taux de réussite était inférieur à 79,6%, ce qui va dans le sens d'un trouble développemental du langage. Pour les 4 enfants, les syllabes diconsonantiques ont été plus compliquées, on remarque davantage d'erreurs à ce niveau, signant également un possible trouble développemental du langage. Si l'épreuve de LITMUS semble plus adaptée, c'est en partie parce qu'elle permet de ne pas mettre l'enfant en difficulté, en le confrontant à des phonèmes et à des structures de mots qui lui sont connues afin d'éviter des erreurs qui porteraient sur des phonèmes absents dans le répertoire phonologique de l'arabe.

L'hypothèse opérationnelle 1.2. est validée pour 3 des 4 sujets de notre étude. On a pu observer que l'épreuve LITMUS-NWR était plus adaptée au locuteur bilingue, de par le choix des phonèmes ainsi que de par ses objectifs dans l'évaluation du langage de l'enfant bilingue.

### 1.3.2 Épreuve de répétition de phrases : LITMUS-SR

Comme pour l'épreuve de répétition de non-mots, un tableau comparatif a été élaboré afin de confronter les enjeux de l'épreuve LITMUS-SR et l'épreuve de répétition de phrases d'EVALO 2-6. Ce tableau a permis de répondre en partie à nos hypothèses opérationnelles :

Hypothèse opérationnelle 1.3. : Les structures de phrases de l'épreuve LITMUS-SR sont davantage adaptées au locuteur bilingue arabe-français que celles de l'épreuve de répétition de phrases d'EVALO 2-6.

En effet, on a pu relever que l'épreuve de répétition de phrases de LITMUS ne comportait que des structures de phrases connues et adaptées au locuteur bilingue arabe-français, avec 30/30

phrases adaptées (100%). L'épreuve d'EVALO ne comporte que 9/12 phrases adaptées (75%), l'effet de différence arabe-français est donc à prendre en compte. Nous avons également pu élaborer des effets de longueur et de complexité syntaxique : les phrases de l'épreuve LITMUS sont globalement plus courtes que celles d'EVALO 2-6 mais plus complexes syntaxiquement. Pour chaque enfant, les effets de longueur et de complexité syntaxique n'étaient pas fortement élevés et n'avaient que très peu d'impact sur leurs résultats dans leur généralité.

Nous pouvons en conclure que l'épreuve LITMUS-SR est plus adaptée au locuteur bilingue que l'épreuve de répétition de phrases – structures morphosyntaxiques d'EVALO 2-6. Les structures des phrases sont toutes adaptées au locuteur bilingue, ce qui n'est pas le cas de celles de l'épreuve d'EVALO. De plus, même si les phrases sont légèrement plus complexes syntaxiquement, cela n'a que très peu d'effets sur les résultats de nos sujets.

Hypothèse opérationnelle 1.4. : Le taux de réussite pour un même enfant à l'épreuve LITMUS-SR est meilleur que celui obtenu à l'aide de l'épreuve de répétition de phrases d'EVALO 2-6, puisque les structures des phrases sont plus adaptées au locuteur bilingue arabe-français.

Cette dernière hypothèse opérationnelle, si elle est validée, permettra de valider l'hypothèse théorique 1. Il convient donc de s'intéresser aux résultats de nos sujets pour les épreuves de répétition de phrases. 3 de nos 4 sujets présentent un taux de réussite meilleur pour l'épreuve de répétition de phrases de LITMUS. Un seul d'entre eux présente un effet de longueur et un effet de complexité syntaxique suffisamment important pour qu'il soit pris en compte.

Comme évoqué précédemment, les structures de phrases sont plus adaptées au locuteur bilingue, et l'effet de ce facteur se répercute dans les résultats de nos sujets qui réussissent mieux l'épreuve LITMUS-SR que l'épreuve d'EVALO 2-6.

Visiblement, les sujets de notre étude ont un diagnostic bien posé, avec présence de trouble développemental du langage. On ne constate pas d'amélioration des résultats dans l'épreuve de dénomination lorsqu'on laisse l'enfant répondre dans la langue de son choix, et les résultats restent bien chutés dans toutes les épreuves LITMUS. Les phrases les plus chutéées ne sont pas particulièrement celles qui n'appartiennent pas à la langue arabe, confirmant alors le diagnostic de trouble développemental du langage pour chacun d'entre eux.

**En conclusion, l'utilisation des épreuves de la batterie LITMUS est plus adaptée à un locuteur bilingue, validant alors l'hypothèse théorique 1. En effet, il est possible de corrélérer les meilleurs taux de réussite de nos sujets pour les épreuves LITMUS au fait qu'elles soient plus adaptées. Les structures sélectionnées sont plus adaptées et permettent**

**d'évaluer l'enfant sur de plus larges champs, ce qui permet de rendre compte de ses compétences au plus proche de ses capacités réelles.**

## 2 Perspectives et limites de l'étude

Suite au travail réalisé dans le cadre de cette étude, plusieurs perspectives ont émergé en lien avec les problématiques rencontrées et avec ce qu'il nous a semblé nécessaire d'approfondir.

### 2.1 Perspectives orthophoniques

Développons dans un premier temps les perspectives orthophoniques de notre recherche. Nous avons fait le choix de ne pas nous intéresser à certains aspects de l'évaluation, notamment le score temps pour chaque sujet, il serait donc pertinent de s'y attarder. De la même façon, il pourrait être pertinent d'évaluer chaque sujet en proposant des ébauches phonémiques, afin de vérifier si cela engendre une modification des résultats. D'autres épreuves auraient aussi pu être proposées, afin d'évaluer d'autres aspects du langage de l'enfant, comme avec une épreuve de désignation par exemple.

Il serait intéressant de s'attarder sur le niveau d'études des parents, notamment grâce au questionnaire, afin de vérifier s'il existe une corrélation entre les résultats de l'enfant et le niveau d'études de ses parents.

### 2.2 Échantillon réduit

Nous avons souhaité travailler avec des orthophonistes qui avaient pour habitude de proposer un bilan de langage oral reposant sur des épreuves d'EVALO et de LITMUS. Pour ce faire, nous avons dû recruter notre population auprès de 2 orthophonistes spécifiques, ce qui a grandement limité la taille de notre échantillon. De plus, tous les enfants de notre étude devaient présenter un bilinguisme précoce consécutif arabe-français, ce qui limite les possibilités. Nous avons par ailleurs dû exclure un sujet car il ne correspondait pas à nos critères d'inclusion.

Cet échantillon réduit ne permet pas une étude globale, rendant compte des possibilités des épreuves adaptées pour un grand nombre de patients. Il s'agit plutôt d'une étude de cas multiple, permettant simplement un aperçu de ce qui a été possible pour quelques patients. Il serait ainsi intéressant d'étendre cette étude de cas à un travail de recherche auprès d'un nombre plus important d'enfants.

Il aurait également été intéressant de confronter notre population à un groupe d'enfants tout-venant, afin de rendre compte des différences pour ces deux populations lorsque les mêmes épreuves leur étaient proposées. L'étude auprès de deux groupes d'enfants bilingues préciserait grandement les spécificités de l'évaluation du sujet bilingue, et apporterait des informations détaillées quant aux différences qui résident entre le locuteur bilingue présentant un TDL et celui n'en présentant pas.

Certains enfants peuvent se sentir moins à l'aise pour parler arabe dans le cabinet de l'orthophoniste et peuvent présenter une certaine inhibition dans ce cadre même s'ils présenteraient de meilleures performances en contexte familial.

### 2.3 Analyse détaillée

Dans l'optique d'une recherche plus approfondie, nous aurions pu élaborer une analyse plus fine, en détaillant précisément les résultats de l'enfant et en analysant chaque erreur. Une analyse qualitative plus poussée aurait pour objectif de répertorier les erreurs commises et ainsi de tendre vers des objectifs de remédiation précis. Les reformulations et les non-réponses de l'enfant pourraient dans ce sens être interprétées et mises en corrélation avec ses capacités et le diagnostic posé.

Nous aurions pu nous questionner quant au taux d'exposition à chaque langue nécessaire pour permettre le bon développement de l'arabe et du français. En effet, De Almeida et al. (2016) suggèrent que les locuteurs bilingues auraient besoin d'une exposition minimale au français pour obtenir des résultats corrects à l'épreuve de répétition de phrases.

Nous aurions également pu évaluer la spécificité des épreuves dans le détail, notamment avec une courbe ROC.

### 2.4 Crise sanitaire COVID-19

Enfin, l'une des principales difficultés dans la réalisation de ce mémoire et dans l'étude menée auprès de nos sujets est liée aux obstacles rencontrés à cause de la crise sanitaire du COVID-19. Il a été beaucoup plus difficile de traiter les données recueillies et d'avancer efficacement dans les recherches bibliographiques avec des mesures de fermeture de certains établissements tels que les universités ou les bibliothèques sur des périodes importantes.

## CONCLUSION

Il est de plus en plus fréquent que de nombreuses familles plurilingues soient amenées à rencontrer un.e orthophoniste suite à une suspicion de difficultés langagières de leur enfant. Dans certains cas, les difficultés ne sont pas liées à un trouble en particulier et il arrive que la situation de bilinguisme conduise à des erreurs de diagnostic. C'est pourquoi il est primordial de s'intéresser aux méthodes d'évaluation permettant de diagnostiquer au mieux un trouble chez un jeune enfant.

Malheureusement, à l'heure actuelle, les méthodes d'évaluation de l'enfant bilingue sont encore peu développées et nombre d'orthophonistes se trouvent démunis face à l'évaluation de ces patients. C'est suite à cette problématique qu'a émergé notre recherche, et que nous sommes intéressés aux atouts d'épreuves plus adaptées à des locuteurs bilingues. Nous avons pu rendre compte de l'intérêt de tels outils dans l'évaluation du langage oral de notre groupe d'enfants bilingues, ce qui a permis une première approche de l'utilisation de ces épreuves lorsqu'elles sont combinées à d'autres utilisées plus classiquement.

Le recueil de données réalisé dans le cadre de notre étude a eu pour objectif de mettre en évidence les raisons pour lesquelles les épreuves LITMUS étaient adaptées au locuteur bilingue, rendant ainsi compte des compétences de nos sujets au plus proche de leurs capacités réelles. Par ce travail, nous avons pu identifier précisément l'intérêt de certaines épreuves de LITMUS telles que l'épreuve de répétition de non-mots et l'épreuve de répétition de phrases. L'utilisation d'un questionnaire anamnestique (le PaBiQ) a pu être analysée, présentant alors ses atouts dans le recueil d'informations en lien avec la situation linguistique de l'enfant et sa famille. Il a également été possible de rendre compte des enjeux de l'adaptation d'outils (l'épreuve de dénomination dans notre cas) avec le jeune enfant bilingue.

Si les résultats obtenus sont à nuancer, cette étude a toutefois permis de présenter ce qu'il est en partie possible de proposer, à l'heure actuelle, dans le cadre de l'évaluation du langage oral du locuteur bilingue. Il existe encore trop peu de ressources et de méthodes d'évaluation pour ces patients et il serait impératif que la recherche en orthophonie permette de développer et de démocratiser davantage d'outils plus adaptés aux enfants bilingues. Il semblerait intéressant de développer d'autres épreuves pertinentes pour le locuteur bilingue, de même qu'il serait appréciable que certains outils très utilisés par les orthophonistes soient adaptés à une population plus large et donc à des locuteurs plurilingues.

Si le bilinguisme a longtemps été perçu comme un fardeau pour l'enfant, les connaissances théoriques en lien avec le bilinguisme tendent à se développer depuis plusieurs années maintenant. Aujourd'hui, certaines peurs résident encore dans les esprits de parents, à juste titre, et sont notamment liées au manque d'informations et d'adaptations concernant la pratique bilingue.

Le bilinguisme est un atout à préserver et il est primordial de le valoriser, que ce soit auprès des familles plurilingues ou plus largement dans la recherche scientifique. L'importance de la pratique bilingue doit être reconnue et il est nécessaire que de nombreux domaines, tels que celui de l'orthophonie, s'adaptent à la richesse du bilinguisme. Enfin, de nombreuses pistes restent à explorer quant au lien qui peut être fait entre orthophonie et pratique plurilingue, tant au niveau de l'évaluation que de l'intervention.

# BIBLIOGRAPHIE

*La bibliographie est présentée selon les normes APA.*

Abdelilah-Bauer, B. (2012). *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. La Découverte.

Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La Découverte.

Akinci, M.-A. (2011). Orthophonie, bilinguisme et immigration : Le cas des enfants bilingues franco-turcs en France. Dans E. Lederlé, *Le trouble du langage écrit : regards croisés* (pp. 265-292). Ortho-édition.

Barontini, A. (2007). Valorisation des langues vivantes en France : le cas de l'arabe maghrébin. *Le français aujourd'hui*, n° 158(3), 20-27.

Barontini, A. (2013). *Locuteurs de l'arabe maghrébin - langue de France : une analyse sociolinguistique des représentations, des pratiques langagières et du processus de transmission*. Institut National des Langues et Civilisations Orientales - INALCO PARIS - LANGUES O'.

Bassano, D. (2000). Chapitre 5. La constitution du lexique : le « développement lexical précoce ». Dans M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage. Vol. I* (pp. 137-168). Presses Universitaires de France.

Bastide, M. (1980). Les Interférences Phonologiques du Français et de l'Arabe - Le Témoinage des Écrivains Maghrébins de Langue Française (Phonological Interferences between French and Arabic-- The Evidence from the Works of French Language Maghrebian Authors). *Français dans le Monde*.

Beacco, J. C., Perdue, C., & Vivès, R. (1993). Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ?, 92, 8-22.

Bennabi-Bensekhar, M., & Moro, M. R. (2017). Un test pour évaluer le langage de l'enfant bilingue. *L'ELAL d'Avicenne. Pratiques Psychologiques*, 23(4), 377-389.

Bensekhar-Bennabi, M. (2010). La bilinguisme des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale. *Enfances Psy*, n° 47(2), 55-65.

Ben-Zeev, S. (1977). The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. *Child Development*, 48(3), 1009-1018.

Bergson, H. (1889). *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Presses Universitaires de France.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent\*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11.

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250.

Bialystok, E., & Cummins, J. (1991). Language, cognition, and education of bilingual children. Dans E. Bialystok (Éd.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 222-232). Cambridge University Press.

Bijeljac-Babic, R. (2000). *Chapitre 6. Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. L'acquisition du langage. Vol. I* (pp. 169-192). Presses Universitaires de France.

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.

Bloom, L. (1973). *One word at a time: The use of single-word utterances before syntax*. The Hague : Mouton.

Bloomfield, L. (1935). *Language*. Allen & Unwin.

Boysson-Bardies, B. de. (1996). Que nous apprennent les enfants en babillant ? *Revue française de linguistique appliquée, Vol. I*(1), 55-64.

Breault, C., Labelle, F., Béliveau, M.-J., Valade, F., & Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie clinique et appliquée*.

Cantineau, J. (1960). Cours de phonétique arabe : suivi de notions générales de phonétique et de phonologie.

Caubet, D. (1999). Arabe maghrébin : passage à l'écrit et institutions. *Faits de langues*, 7(13), 235-244.

Caubet, D. (2006). *Banalisation salutaire d'une « langue de France » : l'arabe maghrébin-darja sur la scène culturelle française. Langue française et diversité linguistique* (pp. 161-168). De Boeck Supérieur.

Chiss, J.-L. (2009). *Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français/arabe*.

Cohen, C., & Mazur-Palandre, A. (2018). Le langage oral en production chez les enfants bilingues : quels liens avec l'exposition ? *SHS Web of Conferences*, 46, 10004.

Coquet, F., Ferrand, P., & Roustit, J. (2004). EVALO 2-6. Ortho édition.

Costa, A., & Santesteban, M. (2004). Bilingual word perception and production: two sides of the same coin? *Trends in Cognitive Sciences*, 8(6), 253.

Crutchley, A., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (1997). Bilingualism and specific language impairment in children attending language units. *European Journal of Disorders of Communication*, 32, 267-276.

- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. Dans *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters Ltd.
- Dana-Gordon, C. (2013). *Bilinguisme et fonctions exécutives : une approche développementale*.
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 116.
- De Houwer, A. (2013). Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, 19.
- Decool-Mercier, N. (2012). « Irinia, Français petit parler, Polonais petit parler » Questionnement sur le bilan orthophonique en libéral en situation de bilinguisme lié à l'immigration. Dans *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (pp. 403-430). Ortho Edition.
- Deprez, C. (1994). Les enfants bilingues : langues et familles. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 12(1), 225-227.
- Dos Santos, C., Frau, S., Labrevoit, S., & Zebib, R. (2020). L'épreuve de répétition de non-mots LITMUS-NWR-FR évalue-t-elle la phonologie ? *SHS Web of Conferences*, 78.
- Dumoulin, F. (2015). *Comment identifier un trouble spécifique du langage oral chez un enfant bilingue séquentiel ?* University of Geneva.
- Ferré, S., & Dos Santos, C. (2015). Comment évaluer la phonologie des enfants bilingues ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (51), 11-34.
- Fleckstein, A., Prévost, P., Tuller, L., Sizaret, E., & Zebib, R. (2018). How to identify SLI in bilingual children: A study on sentence repetition in French. *Language Acquisition*, 25(1), 85-101.
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11-17.
- Garbin, G., Sanjuan, A., Forn, C., Bustamante, J. C., Rodriguez-Pujadas, A., Belloch, V., ... Avila, C. (2010). Bridging language and attention: brain basis of the impact of bilingualism on cognitive control. *NeuroImage*, 53(4), 1272-1278.
- Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. (1996). Measuring the vocabulary spurt: a reply to Mervis & Bertrand. *Journal of Child Language*, 23(1), 241-246.
- Grimm, A., Ferré, S., Dos Santos, C., & Chiat, S. (2014). Can nonwords be language-independent ? Cross-linguistic evidence from monolingual and bilingual acquisition of French, German and Lebanese. *Symposium Language Impairment Testing in Multilingual Setting (LITMUS) : Disentangling bilingualism and SLI*, 13-19.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford university press.

- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality* (pp. xix, 276). Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée, Vol. XXIII(2)*, 7-14.
- Hamann, C., Tuller, L., Monjauze, C., Delage, H., & Henry, C. (2007). (Un)successful Subordination in French-Speaking Children and Adolescents with SLI. *Proceedings of the Annual Boston University Conference on Language Development, 31*, 286-297.
- Hamers, J. (1981). *Psychological Approaches to the Development of Bilinguality*. Vrije Universiteit te Brussel.
- Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*.
- Hélot, C. (2013). *Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance ? Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (pp. 41-60). ERES.
- Hélot, C., & Mejia, A.-M. (2008). *Forging multilingual spaces : Integrating majority and minority bilingual education*. Multilingual Matters.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (1996). *The origins of grammar : Evidence from early language comprehension*. Cambridge (Mass.) London : the MIT press.
- Houyel, T. (2010). La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français.
- INSEE. (2005). *Les immigrés en France* (INSEE Références).
- Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Presses universitaires de France.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Presses universitaires de France.
- Kern, S. (2019). *Le développement du langage chez le jeune enfant*. De Boeck Supérieur.
- Kohl, M., Beauquier-Maccotta, B., Bourgeois, M., Clouard, C., Donde, S., Mosser, A., ... Robel, L. (2008). Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective. *La psychiatrie de l'enfant, Vol. 51(2)*, 577-595.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual Children with Primary Language Impairment: Issues, Evidence and Implications for Clinical Actions. *Journal of communication disorders, 43(6)*, 456-473.
- Kolers, P. A. (1963). Interlingual word associations. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior, 2(4)*, 291-300.
- Laloi, A., Baker, A., De Jong, J., & Le Normand, M.-T. (2012). Capacités langagières des enfants bilingues présentant un trouble spécifique du langage oral. Dans P. Gatignol & S. Topouzhanian, *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ? XIIIèmes rencontres internationales d'orthophonie* (pp. 231-252). Ortho Edition.
- Lambert, W. E. (1973). *Culture and Language as Factors in Learning and Education*.

Le Coz, A., & Lhoste-Lassus, A. (2011). *Compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants bilingues franco-turcs de grande section de maternelle : Comparaison avec leurs pairs monolingues français*. Claude Bernard Lyon 1.

Lüdi, G. (1995). Parler bilingue et traitements cognitifs. *Intellectica*, 20(1), 139-156.

Luquet, J., & Méziane, S. (2019). *Évaluation du langage oral des enfants bilingues précoces consécutifs turc-français de CP et de CE1 : étude préliminaire de la pertinence d'une sélection d'outils pour l'évaluation du langage oral*. Université de Strasbourg.

Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance—A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58-77.

Mehler, J. (1983). *La connaissance avant l'apprentissage. Le Développement dans la première année* (pp. 129-156). Presses Universitaires de France.

Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertocini, J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29(2), 143-178.

Michael, E. B., & Gollan, T. H. (2005). Being and Becoming Bilingual: Individual Differences and Consequences for Language Production. Dans *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 389-407). Oxford University Press.

Mindt, M. R., Arentoft, A., Germano, K. K., D'Aquila, E., Scheiner, D., Pizzirusso, M., ... Gollan, T. H. (2008). Neuropsychological, Cognitive, and Theoretical Considerations for Evaluation of Bilingual Individuals. *Neuropsychology review*, 18(3), 255-268.

Molinié, M. (2005). Regards sur le plurilinguisme en banlieue, 103-111.

Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques (pp. 7-22).

Moro, M. R. (2017). Être et faire : se construire parents et enfants dans la migration. *Le Coq-heron*, N° 230(3), 87-96.

Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., & Foy, P. (2007). PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries (Boston College).

Nelson, K. (1973). Structure and Strategy in Learning to Talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(1/2), 1-135.

Niklas-Salminen, A. (2011). *Le bilinguisme chez l'enfant. Etude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois*. Publications de l'Université de Provence.

Norman, D. A., & Shallice, T. (1980). Attention to action : willed and automatic control of behaviour. Dans R. J. Davidson, G. E. Schwartz, & D. Shapiro, *Consciousness and self-regulation*.

Organisation mondiale de la santé. (2001). *Classification multiaxiale des troubles psychiatriques chez l'enfant et l'adolescent : classification CIM-10 des troubles mentaux et des troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent*. Masson.

- PaBiQ, IS0804. (2011). Parents of Bilingual Children Questionnaire (PaBiQ) : A part of the LITMUS Battery (IS0804). Unpublished material.
- Paradis, J., & Crago, M. (2001). The Morphosyntax of Specific Language Impairment in French: An Extended Optional Default Account. *Language Acquisition*, 9(4), 269-300.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins Publishing.
- Parbeau-Gueno, A., Pasquet, F., Nanty, I., & Khomsi, A. (2007). Évaluation des compétences linguistiques au collège : une perspective d'analyse des dysfonctionnements en lecture pour les enseignants. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35(1), 93-115.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1-23.
- Pearson, B., & Fernandez, S. (1994). Patterns of interaction in the lexical development in two languages of bilingual infants. *Language Learning*, 44(4), 617-653.
- Perregaux, C. (1993). Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues pré-lecteurs. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 129-143.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Peter Lang.
- Połączyńska-Fiszler, M., & Mazaux, J. M. (2008). Second language acquisition after traumatic brain injury: a case study. *Disability and Rehabilitation*, 30(18), 1397-1407.
- Poulin-Dubois, D., & Yott, J. (2014). Fonctions exécutives et théorie de l'esprit chez le jeune enfant: une relation réciproque ? *Psychologie française*, 59(1), 59-69.
- Poulin-Dubois, Diane, Bialystok, E., Blaye, A., Polonia, A., & Yott, J. (2013). Lexical access and vocabulary development in very young bilinguals. *The international journal of bilingualism : cross-disciplinary, cross-linguistic studies of language behavior*, 17(1), 57-70.
- Rachidi, A., Nocus, I., & Florin, A. (2013). Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) sur les performances scolaires et langagières en français. *Enfance*, N° 4(4), 349-372.
- Reisner, C., & Schwender, P. (2020). Translanguaging et intercompréhension -deux approches à la diversité linguistique? *OLBI Working Papers*, 10, 205-227.
- Rondal, J.-A. (2011). *L'apprentissage implicite du langage*. Mardaga.
- Rosenbaum, F. (2009). Le piège de la confusion entre langue et langage dans les évaluations et les thérapies logopédiques des enfants bilingues. *Langage & Pratique*, (44), 94-105.
- Sanson, C. (2010). Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme. *Enfances Psy*, n° 48(3), 45-55.
- Segalowitz, S. J. (1977). *Language Development and Neurological Theory*. Academic Press.
- Tabors, P. O. (1997). *One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children*

*Learning English as a Second Language*. Brookes Publishing Company.

Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445.

Thordardottir, E., & Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders*, 46(1), 1-16.

Thordardottir, E., Cloutier, G., Ménard, S., Pelland-Blais, E., & Rvachew, S. (2015). Monolingual or bilingual intervention for primary language impairment? A randomized control trial. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 58(2), 287-300.

Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts (pp. 301-330).

Tuller, L., Abboud, L., Ferré, S., Fleckstein, A., Prévost, P., Dos Santos, C., ... Zebib, R. (2015). Specific language impairment and bilingualism : Assembling the pieces. *Language Acquisition and Development : Proceedings of GALA*, 533-567.

Tuller, L., Hamann, C., Chilla, S., Ferré, S., Morin, E., Prevost, P., & Zebib, R. (2018). Identifying language impairment in bilingual children in France and in Germany. *International Journal of language & communication disorders*, 53(4), 888-904.

Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.

Werker, J. F., & Hensch, T. K. (2015). Critical Periods in Speech Perception: New Directions. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 173-196.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research, Design and Methods* (3rd edition). Sage Publications.

Yip, V. ), & Matthews, S. ). (2007). *The bilingual child: early development and language contact*. University press.

## TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1	<i>Présentation du patient AH</i>
Tableau 2	<i>Présentation de la patiente MM</i>
Tableau 3	<i>Présentation du patient WY</i>
Tableau 4	<i>Présentation du patient DA</i>
Tableau 5	<i>Présentation des données recueillies avec le PaBiQ pour AH</i>
Tableau 6	<i>Présentation des éléments recueillis avec les deux méthodes d'anamnèse pour AH</i>
Tableau 7	<i>Présentation des scores d'AH pour l'épreuve de dénomination d'EVALO 2-6</i>
Tableau 8	<i>Présentation des résultats d'AH en répétition de non-mots pour chaque épreuve</i>
Tableau 9	<i>Présentation des résultats d'AH en répétition de phrases pour chaque épreuve</i>
Tableau 10	<i>Présentation des effets pouvant influencer les résultats d'AH</i>
Tableau 11	<i>Présentation des données recueillies avec le PaBiQ pour MM</i>
Tableau 12	<i>Présentation des éléments recueillis avec les deux méthodes d'anamnèse pour MM</i>
Tableau 13	<i>Présentation des scores de MM pour l'épreuve de dénomination d'EVALO 2-6</i>
Tableau 14	<i>Présentation des résultats de MM en répétition de non-mots pour chaque épreuve</i>
Tableau 15	<i>Présentation des résultats de MM en répétition de phrases pour chaque épreuve</i>
Tableau 16	<i>Présentation des effets pouvant influencer les résultats de MM</i>
Tableau 17	<i>Présentation des données recueillies avec le PaBiQ pour WY</i>
Tableau 18	<i>Présentation des éléments recueillis avec les deux méthodes d'anamnèse pour WY</i>
Tableau 19	<i>Présentation des scores de WY pour l'épreuve de dénomination d'EVALO 2-6</i>
Tableau 20	<i>Présentation des résultats de WY en répétition de non-mots pour chaque épreuve</i>
Tableau 21	<i>Présentation des résultats de WY en répétition de phrases pour chaque épreuve</i>
Tableau 22	<i>Présentation des effets pouvant influencer les résultats de WY</i>
Tableau 23	<i>Présentation des données recueillies avec le PaBiQ pour DA</i>
Tableau 24	<i>Présentation des éléments recueillis avec les deux méthodes d'anamnèse pour DA</i>
Tableau 25	<i>Présentation des scores de DA pour l'épreuve de dénomination d'EVALO 2-6</i>
Tableau 26	<i>Présentation des résultats de DA en répétition de non-mots pour chaque épreuve</i>
Tableau 27	<i>Présentation des résultats de DA en répétition de phrases pour chaque épreuve</i>
Tableau 28	<i>Présentation des effets pouvant influencer les résultats de DA</i>

## **ANNEXES**

# 1 Annexe 1 : Formulaire de consentement

## LETTRE D'INFORMATION À DESTINATION DES PARENTS

Madame, Monsieur,

Étudiante en 5<sup>ème</sup> année d'Orthophonie à Nancy, je dois réaliser un mémoire de fin d'études qui a pour objectif de répondre à une problématique nouvelle. Je souhaiterais ainsi travailler avec des enfants qui ont la chance de parler plusieurs langues.

J'ai choisi de déterminer l'intérêt d'outils adaptés à une population d'enfants bilingues âgés de 4 à 6 ans dans le cadre de l'évaluation de leur langage oral. Pour ce faire, il s'agit de recueillir les résultats obtenus à différentes épreuves évaluant leur langage oral. Je me permets ainsi de solliciter votre accord pour que votre enfant puisse participer à cette étude.

Si vous l'acceptez, je souhaiterais recueillir les résultats de votre enfant lors de l'évaluation de son langage oral. Celle-ci prendra en compte sa situation de bilinguisme dans sa globalité. Il s'agira de recueillir les données récoltées par l'orthophoniste lors de l'évaluation répartie sur trois séances de 30mn au cabinet. Les productions de votre enfant seront filmées pour pouvoir en étudier plus précisément le contenu. Je sollicite également votre présence durant cette évaluation qui sera proposée à votre enfant (Horaires habituelles de séances avec Christine Maeder). Un questionnaire vous sera adressé pendant la première séance.

Chaque enfant est sous le couvert de l'anonymat et **toutes les données recueillies seront anonymisées.**

Je reste à votre disposition pour tout renseignement. N'hésitez pas à me contacter ou à vous rapprocher de Mme Maeder si vous avez la moindre question ou si vous souhaitez davantage d'informations. Vous avez également la possibilité de revenir sur votre décision à tout moment, en contactant Mme Maeder ou moi-même.

Je vous remercie chaleureusement pour l'intérêt que vous porterez à cette étude et vous prie de bien vouloir agréer l'expression de mes sincères salutations.

Julie VERDENAL

---

## ATTESTATION D'AUTORISATION PARENTALE

Je soussigné(e), Madame / Monsieur ....., responsable légal de l'enfant :

Nom : .....

Prénom : .....

Date de naissance : .....

déclare avoir pris connaissance de la lettre d'informations m'étant adressée et autorise mon enfant à participer à l'étude de Mlle VERDENAL Julie dans le cadre de son mémoire de fin d'études en Orthophonie.

Date :

Signature :

## 2 Annexe 2 : Questionnaire PaBiQ<sup>4</sup>

Nom de l'enfant : ..... Date : .....

Entretien réalisé avec (mère, père...) : .....

\*\*\*\*\*

**PaBiQ (Questionnaire pour parents d'enfants bilingues)**

**1. Informations générales sur l'enfant**

1.1 Date de naissance : ..... Age actuel : .....<sup>1</sup> Pays de naissance : .....  
années ; mois

1.2 Si le lieu de naissance est différent du pays de résidence actuelle, date d'arrivée en France : .....  
(mois/année)

1.3 Quelles langues est-ce que votre enfant parle actuellement (plus que des mots isolés) ?

langue ..... <sup>2</sup>	français	autre .....	autre .....

1.4 Selon vous, dans quelle langue se sent-il le plus à l'aise ? .....

**2. Histoire précoce de l'enfant : langage et autre**

2.1 Vers quel âge votre enfant a produit son premier mot ? (cochez la case appropriée)

15 mois ou plus jeune	entre 16 et 24 mois	25 mois ou plus vieux

2.2 Vers quel âge votre enfant a mis ensemble des mots pour faire de petites phrases ? (ex : *encore pain ; a plus gâteau* etc.)

24 mois ou plus jeune	entre 25 et 30 mois	31 mois ou plus vieux

2.3 Avant l'âge de 3-4 ans de votre enfant, vous êtes-vous inquiété de son langage ? OUI ou NON

.....

2.4 Votre enfant a-t-il eu des problèmes d'audition ou des otites fréquents ? OUI ou NON

.....

2.5 De façon générale, avant l'âge de 4 ans, votre enfant a-t-il été en contact avec <sup>3</sup>:

	0 Jamais	1 Rarement/de temps en temps	2 La moitié du temps	3 Souvent	4 Très Souvent/ Toujours
langue .....					
français					
autre					

.....

<sup>1</sup> Les cases grisées seront à reporter sur la page de synthèse (p. 6).  
<sup>2</sup> Préciser la langue.  
<sup>3</sup> Le but est connaître la répartition des langues, vous pouvez guider le(s) parent(s) avec ce type d'explication : « par exemple, diriez-vous que votre enfant a été en contact de temps en temps avec la langue X et souvent avec le français ? Ou toujours avec le français et jamais avec la langue X ? Ou qu'il était en contact la moitié du temps avec chaque langue ? »

1

<sup>4</sup> Pour des raisons de droits d'auteurs, seule la première page du PaBiQ est présentée en annexe.

### 3 Annexe 3 : Tableau comparatif des épreuves de répétition de non-mots des batteries EVALO 2-6 et LITMUS-NWR

	Épreuve de répétition de logatomes – EVALO 2-6	Épreuve de répétition de non-mots – LITMUS-NWR
Nombre d'items.	12 items	50 items
Nombre de phonèmes différents dans chaque épreuve.	27 phonèmes [f], [l], [p], [t], [b], [g], [s], [d], [m], [v], [n], [k], [ʃ], [r], [z], [ʒ], [a], [e], [ɛ], [ɔ], [ə], [œ], [ɔ̃], [ɑ̃], [i], [y], [u] <sup>5</sup>	8 phonèmes [p], [k], [f], [s], [l] [a], [i], [u]
Pourcentage de phonèmes appartenant aux deux répertoires phonétiques (arabe et français).	79% des phonèmes utilisés appartiennent au répertoire phonétique de l'arabe et du français.	100% des phonèmes utilisés appartiennent au répertoire phonétique de l'arabe et du français.
Nombre d'items ne contenant que des phonèmes appartenant aux deux répertoires phonétiques.	3/12	50/50
Items contenant des phonèmes n'appartenant pas aux deux répertoires phonétiques.	Fanvé – Pambi – Bartin-Gontra – Jifazeu – Sozison – Todonkain – Bimindal - Chorkoutan <sup>6</sup>	/

<sup>5</sup> En jaune, les phonèmes n'existant pas dans le répertoire phonologique arabe.

<sup>6</sup> En jaune, les phonèmes n'existant pas dans le répertoire phonologique arabe.

4 Tableau des structures de phrases présentes dans l'épreuve de répétition de phrases LITMUS-SR.

STRUCTURE	SOUS-STRUCTURE	EXEMPLE	NOMBRE DE PHRASES CONCERNÉES
Mono-propositionnelle	Présent	<i>La maman lit une histoire.</i>	6
	Passé composé	<i>Le lapin a mangé la carotte.</i>	6
Interrogative avec QU-	Qui ?	<i>Qui la mamie connaît ?</i>	3
	Quel ?	<i>Quel enfant la maîtresse punit ?</i>	3
Proposition + complément	Infinitive	<i>Le papa sait très bien conduire la voiture.</i>	3
	Complétive conjonctive	<i>La fille croit que le papi a fini sa soupe.</i>	3
Proposition relative	Relative au sujet	<i>J'ai vu le chat qui a griffé la vache.</i>	3
	Relative à l'objet	<i>Je vois le garçon que la fille a poussé.</i>	3

5 Tableau des structures de phrases présentes dans l'épreuve de répétition de phrases d'ÉVALO 2-6.

STRUCTURE	SOUS-STRUCTURE	EXEMPLE	NOMBRE DE PHRASES CONCERNÉES
Mono-propositionnelle – Voix active	Présent	<i>Les enfants promènent leur chien.</i>	4
	Futur	<i>Le facteur apportera les lettres.</i>	1
	Avec négation	<i>La voiture ne roule pas vite.</i>	1
	Avec CO	<i>La petite fille marche dans le jardin.</i>	1
Mono-propositionnelle – Voix passive	Présent	<i>La chambre est rangée par la maman.</i>	1
Interrogative	Verbe + sujet	<i>Manges-tu du chocolat au goûter ?<sup>7</sup></i>	1
Proposition relative	Relative au sujet	<i>Le garçon qui a un pull rouge court vite.</i>	2
Proposition subordonnée	Circonstancielle	<i>Il pleure parce qu'il a mal aux dents.</i>	1

---

<sup>7</sup> En jaune, les structures de phrases qui diffèrent du français à l'arabe.

6 Tableau comparatif des épreuves de répétition de phrases des batteries EVALO 2-6 et LITMUS-SR

	<b>Épreuve de répétition de phrases – Structures morphosyntaxiques EVALO 2-6</b>	<b>Épreuve de répétition de phrases – LITMUS-SR</b>
<b>Nombre d'items.</b>	12 items	30 items
<b>Nombre de structures de phrases différentes.</b>	8 structures (voir annexe 5)	8 structures (voir annexe 4)
<b>Nombre de mots dans les phrases.</b>	De 5 à 9 mots	De 4 à 10 mots
<b>EFFET DE LONGUEUR<sup>8</sup></b>		
Nombre de phrases contenant 7 mots ou plus.	5/12 41,6%	12/30 40%
Nombre de phrases contenant 5 mots ou moins.	4/12 33,3%	12/30 40%
<b>EFFET DE COMPLEXITÉ SYNTAXIQUE<sup>9</sup></b>		
Nombre de phrases complexes : ayant plus d'une proposition simple.	3/12 25%	12/30 40%
Nombre de phrases simples : ayant une seule proposition simple.	9/12 75%	18/30 60%
<b>EFFET DE DIFFÉRENCE ARABE-FRANÇAIS<sup>10</sup></b>		
Nombre de phrases ayant une structure inconnue en arabe.	3/12 25%	0/30 0%
<b>Structures de phrases n'appartenant pas au schéma syntaxique de l'arabe.</b>	Avec négation NE + PAS. Interrogative avec inversion sujet-verbe. Phrase passive.	/

<sup>8</sup> Voir la présentation des effets p.53

<sup>9</sup> Voir la présentation des effets p.53

<sup>10</sup> Voir la présentation des effets p.53

VERDENAL Julie

## Évaluation du langage oral d'enfants bilingues précoces consécutifs arabe-français de 4-6 ans : Atouts de l'utilisation d'outils adaptés à un public bilingue.

**Résumé :** Les orthophonistes amené.e.s à rencontrer des jeunes enfants bilingues peuvent se retrouver en difficulté lors de l'évaluation de leur langage. En effet, le manque d'outils adaptés ainsi que les caractéristiques spécifiques du développement de l'enfant bilingue peuvent compliquer l'évaluation de son langage oral et conduire à des erreurs de diagnostic. Toutefois, il existe certains outils, encore peu répandus, qui peuvent permettre d'évaluer le sujet bilingue au plus proche de ses capacités réelles, et d'identifier un trouble développemental du langage. C'est pourquoi nous avons décidé, par cette étude, d'établir quels pouvaient être les atouts de l'utilisation d'outils adaptés à un public d'enfants bilingues dans le cadre de l'évaluation de leur langage oral. Pour cela nous avons proposé à 4 enfants des épreuves issues des batteries LITMUS et EVALO 2-6, afin de comparer dans le détail leurs différences et leurs apports dans le cadre du bilan de langage. Nous avons également étudié l'intérêt d'adaptations à l'épreuve de dénomination d'EVALO 2-6 et nous avons cherché à déterminer les atouts de l'utilisation du questionnaire PaBiQ lors de l'anamnèse. Cette étude a mis en évidence que les épreuves spécifiques LITMUS sont plus adaptées au locuteur bilingue, de par les structures qu'elles proposent mais également car elles ont permis de confirmer un trouble développemental du langage chez nos sujets.

**Mots-clés :** Bilinguisme – Trouble développemental du langage – Évaluation – LITMUS – Langage oral.

**Abstract :** Oral language assessment of young bilingual children can be tough for speech therapists. Indeed, the lack of adapted tools and the specific characteristics of the bilingual children development can complicate the oral language assessment and lead to diagnostic errors. However, some tools, not widely used, can provide useful insights for the evaluation of the bilingual children by being more adequate with their real abilities. They can also serve to identify a developmental disorder of language. That is why we decided, within this study, to set the assets of using specific tools in the bilingual children assessment. Our group of 4 children had be given different tests from LITMUS battery and EVALO 2-6, in order to compare in detail the differences and the contributions of each one. We also decided to study the benefits of adjustments in the EVALO 2-6 denomination test, and tried to determine the assets of using PaBiQ questionnaire. This study brought to light that the LITMUS battery is more appropriate for bilingual children, due to the form of its items and because it allows to confirm a developmental disorder of language for our subjects.

**Keywords :** Bilingualism – Developmental disorder of language – Assessment – LITMUS – Oral language.