



Département d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
présenté par :

Léa CAZAUX-BURGUES

soutenu publiquement en juin 2018 :

**Validation de la version française du GAPS
auprès d'enfants scolarisés en classe bilingue
franco-corse**

MEMOIRE dirigé par :

Sandrine MEJIAS, Maître de conférence, Université de Lille, Lille

Lille – 2018

« Qui apprend une nouvelle langue acquiert une nouvelle âme. » (Juan Ramon Jimenez, 1962)

A Stéphane.

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier Mme Sandrine Mejias d'avoir encadré ce mémoire et d'avoir toujours accueilli mes propositions avec enthousiasme.

Je remercie également Mme Sophie Fragnon de ses précieuses recommandations en première lecture.

J'associe à ces remerciements les inspecteurs de l'éducation nationale qui ont accepté de contribuer à ce projet. Merci aux directeurs et directrices d'écoles, enseignants et enseignantes de m'avoir toujours accueillie avec bienveillance au sein de leur classe et de m'avoir accordé leur confiance.

Je remercie tous les enfants d'avoir participé avec curiosité et bonne humeur à la réalisation de ce mémoire. J'adresse également un grand merci à leurs parents pour leur collaboration.

J'offre ma reconnaissance à Mme Sandra Mori et à son époux Mr Christophe Mori pour le vif intérêt qu'ils ont porté à mon travail.

Merci à mes amies lilloises d'avoir illuminé mes 5 ans sous le ciel gris. Merci à Camille, Cécile et Laure d'avoir partagé cette expérience avec moi toujours avec positivité. Merci également à mes amis de toujours de leur soutien indéfectible durant tout mon cursus.

Enfin, je souhaite adresser toute ma gratitude à mon frère Andy pour le support qu'il a toujours été, et tout particulièrement à mes parents pour avoir toujours cru en moi et en mes choix.

Résumé :

Le Grammar And Phonology Screening (GAPS) est un test de dépistage des troubles spécifiques du langage oral (TSLO) à destination des enfants âgés de 3;6 à 6;6 ans. Il est composé de deux épreuves de répétition évaluant les performances morphosyntaxiques et phonologiques. Intégré dans un projet européen de dépistage des TSLO, il est traduit en plusieurs langues. La validation de l'adaptation française est amorcée par l'équipe belge de l'Université de Louvain et poursuivie en 2016 puis en 2018 dans des mémoires d'orthophonie présentés par l'Université de Lille. Le GAPS s'inscrit dans un contexte socioculturel plurilingue du fait des mouvements migratoires et des pratiques régionales de chaque pays. Afin de tenir compte des particularités linguistiques bilingues, le test a été administré à 200 enfants âgés de 2;9 ans à 6;2 ans scolarisés en classe bilingue franco-corse. Les résultats ont permis de calculer les moyennes, médianes et seuils pathologiques (exprimés en centiles) pour chaque tranche d'âge de 6 mois. Le test de Student révèle une différence significative de performance entre les sujets bilingues et les sujets monolingues de 3 à 3;5 ans et de 4 à 4;5 ans au profit du bilinguisme. Cependant, la représentativité de l'échantillon est insuffisante du fait de la taille réduite des effectifs. Une prochaine étude pourrait se consacrer à l'élargissement de l'échantillon et à l'analyse de l'impact des langues sur les performances en français.

Mots-clés :

dépistage – GAPS – troubles spécifiques du langage oral – bilinguisme – éducation bilingue

Abstract :

Grammar And Phonology Screening (GAPS) is a screening test for Specific Language Disorders (SLI) from 3;6 to 6;6 years old children. It consists of two repetition subtests evaluating morphosyntactic and phonological performances. Integrated into an European SLI screening project, it is translated into several languages. Validation of the french adaptation is initiated by a belgian team from the Université de Louvain and continued in 2016 and 2018 in speech therapy thesis in the Université de Lille. GAPS fits in a multilingual sociocultural context due to the migratory movements and regional practices of each country. In order to take into account bilingual linguistic features, the test was administered to 200 children between the ages of 2;9 and 6;2 y.o attending bilingual french-corsican school classes. Results made it possible to calculate averages, medians and pathological thresholds (expressed in percentiles) to each group (6 months gap). The Student test reveals a significant difference in performance between bi- and monolingual subjects from 3 to 3;5 years old and from 4 to 4;5 years in favor of bilingualism. However, pattern representativeness is insufficient because of the workforce small magnitude. An upcoming study could focus on expanding the sample and analyzing the impact of languages on performance in french.

Keywords :

screening – GAPS – specific language disorder – bilingualism – bilingual education

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	2
1.Les troubles spécifiques du langage oral (TSLO).....	2
1.1.Définitions selon les classifications internationales.....	2
1.1.1.Classification Statistique Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes (CIM-10).....	2
1.1.2.Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (DSM-V).....	2
1.2.Définitions dans la littérature.....	3
1.2.1.Les TSLO fonctionnels.....	3
1.2.2.Le TSLO structurel : le TSLO sévère et persistant	3
1.3.Répercussions sur le devenir scolaire	3
1.4.Mise au point sur la terminologie.....	3
2.De quel bilinguisme parlons-nous ?.....	4
2.1.Définition actuelle du bilinguisme.....	4
2.2.Le bilinguisme précoce	5
2.2.1.Le bilinguisme précoce simultané.....	5
2.2.2.Le bilinguisme précoce successif.....	5
2.3.Un bilinguisme optimal ?.....	5
3.L'enfant bilingue et le langage.....	6
3.1.Développement langagier de l'enfant bilingue.....	6
3.2.Caractéristiques du « parler bilingue ».....	6
3.3.Spécificités cognitives de l'enfant bilingue.....	7
3.4.Enfants bilingues et troubles du langage.....	7
4.L'éducation bilingue.....	8
4.1.Langues minoritaires et immersion à l'école.....	8
4.2.Le cas de la Corse.....	8
5.Le GAPS : apports et caractéristiques.....	9
5.1.Le projet européen.....	9
5.2.La démarche de dépistage précoce	9
5.3.Les avantages du GAPS.....	10
5.3.1.Accessibilité et multiplicité des regards.....	10
5.3.2.Deux épreuves de répétition : l'épreuve morphosyntaxique et l'épreuve phonologique	10
5.3.3.Validation auprès d'une population bilingue.....	10
6.Buts et hypothèses.....	11
Méthode.....	11
1.Recrutement de la population.....	11
1.1.Critères d'inclusion et d'exclusion.....	11
1.2.Moyen de recrutement.....	12
1.2.1.Collaboration avec l'éducation nationale	12
1.2.2.Implication des parents et responsables légaux.....	12
1.3.Présentation de notre échantillon.....	12
2.Administration du GAPS.....	13
2.1.Matériel.....	13
2.2.Méthode.....	13
3.Traitement des données recueillies.....	13
3.1.Cotation des protocoles.....	13
3.2.Encodage des résultats.....	13
3.3.Traitement statistique et création d'une norme.....	14
Résultats.....	14
1.Résultats attendus	14
2.Résultats aux épreuves.....	15

3.Comparaison des moyennes et médianes.....	16
4.Tableaux permettant l'interprétation des résultats.....	17
5.Comparaison aux résultats des enfants monolingues	20
5.1.Comparaison des résultats bruts.....	20
5.2.Comparaison des seuils pathologiques.....	21
6.Observations qualitatives	22
6.1.Epreuve morphosyntaxique.....	23
6.2.Epreuve phonologique.....	23
Discussion.....	23
1.Analyse des résultats.....	23
1.1.Epreuve morphosyntaxique	23
1.2.Epreuve phonologique.....	24
1.3.Tableaux d'interprétation des résultats.....	24
1.4.Comparaison aux résultats des enfants monolingues.....	24
2.Limites de l'étude.....	25
2.1.Critiques méthodologiques.....	25
2.2.Biais statistiques.....	26
3.Implication pratique et pistes de recherche.....	27
Conclusion.....	27
Bibliographie.....	29
Liste des annexes.....	32
Annexe n°1 : Lettre d'information et demande d'autorisation pour une intervention en milieu scolaire à destination des Inspecteurs de l'Education Nationale.....	A1
Annexe n°2 : Lettre d'information et demande d'autorisation parentale.....	A2

Introduction

Le Grammar And Phonology Screening (GAPS) est un outil de dépistage des Troubles Spécifiques du Langage Oral (TSLO) chez l'enfant de 3;6 à 6;6 ans. Il est traduit en français dans le cadre d'un projet européen de recherche sur les difficultés d'acquisition du langage. En effet, le développement du langage est un processus subtil et complexe nécessitant diverses compétences. Lorsque les mots ou structures des phrases du jeune enfant sont constellés d'imperfections, un TSLO peut être évoqué. Les troubles relatifs à cette pathologie peuvent toucher les deux modalités du langage (compréhension et production) à tous les niveaux (phonologique, lexical, morphosyntaxique et pragmatique). Ils ont des répercussions sur la communication, les apprentissages et la réussite scolaire, ainsi que sur l'intégration et les interactions sociales. Les enjeux du dépistage et la prise en charge précoces de ces troubles sont donc primordiaux. L'utilisation du GAPS vise l'identification des enfants pour qui une aide précoce serait nécessaire afin d'anticiper les difficultés suscitées. Il permet l'évaluation des capacités morphosyntaxiques et phonologiques de l'enfant, fréquemment impactées en cas de TSLO (Touzin, 2010).

Afin de répondre aux critères des tests de dépistage, la version française du GAPS a été normalisée sur des sujets tout-venant dans un précédent mémoire en orthophonie (Ribeiro & Mejias, 2016). Le GAPS doit maintenant être administré à une population d'enfants présentant un TSLO avéré ainsi qu'à une population d'enfants bilingues. En effet, plus de la moitié de la population mondiale évolue dans un environnement multilingue (Braun, 2014). Grosjean (2015) précise que deux tiers des enfants dans le monde naissent dans un contexte plurilingue. Ainsi, le bilinguisme ne fait plus office d'exception.

En 1999, l'enquête « Etude de l'Histoire Familiale » menée par l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques au niveau national révèle l'utilisation de 400 langues sur le territoire (Institut National de la Statistique et des Études Économiques, 1999). Ces pratiques sont principalement issues de l'immigration, de l'enseignement, ou de transmissions régionales (Héran, Filhon, & Deprez, 2002). Depuis 2008, les langues régionales – telles que le basque, l'alsacien, le breton, le corse – appartiennent au patrimoine de la France (Loi Constitutionnelle du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la Ve République). Ainsi, elles trouvent leur place à l'école dès la maternelle et font l'objet d'un apprentissage spécifique (Héran, Filhon & Deprez, 2002).

Le présent mémoire projette la validation de la version française du GAPS auprès d'une population d'enfants scolarisés en classe bilingue franco-corse, âgé de 3;6 à 6;6 ans.

Dans un premier temps, nous présentons le contexte théorique dans lequel la réalisation de ce mémoire s'inscrit. Nous définissons d'abord les TSLO et le bilinguisme et nous intéressons à l'enfant et à l'enseignement bilingues. Nous nous attardons ensuite sur le GAPS et ses caractéristiques. A partir de l'objectif suscité, nous décrivons la méthodologie mise en place et les résultats obtenus. Enfin, nous discutons autour des résultats, des limites de notre étude et des perspectives envisageables.

Contexte théorique, buts et hypothèses

Dans la première partie de ce travail, nous définissons les TSLO ainsi que le bilinguisme et ses différents visages. Nous présentons ensuite l'enfant bilingue, ses spécificités cognitives et langagières. Puis, nous exposons les particularités de l'éducation bilingue et le rôle de l'école. Enfin, nous introduisons le GAPS et ses caractéristiques et nous développons l'objectif de notre travail.

1. Les troubles spécifiques du langage oral (TSLO)

Dans cette partie, nous définissons brièvement les TSLO et leurs répercussions sur la scolarité du jeune enfant.

1.1. Définitions selon les classifications internationales

Les classifications internationales sont des références incontournables lorsqu'il s'agit d'aborder les troubles du langage oral puisque largement diffusées auprès des professionnels. Les définitions du TSLO d'après la CIM-10 et le DSM-V sont présentées ci-après.

1.1.1. Classification Statistique Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes (CIM-10)

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), à l'origine de la CIM-10, définit les TSLO comme une altération du développement des fonctions langagières apparaissant pendant l'enfance. Ainsi, la compréhension et/ou la production du langage oral se situent en-deçà des performances attendues à l'âge de l'enfant. Incluant les TSLO parmi les « troubles spécifiques du développement de la parole et du langage », la CIM-10 exclut tout lien avec une altération neurologique, anatomique, sensorielle, intellectuelle ou environnementale (Organisation Mondiale de la Santé, 2008).

1.1.2. Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (DSM-V)

Dans le DSM-V, les TSLO sont décrits comme des « difficultés persistantes dans l'acquisition et l'utilisation du langage » d'apparition précoce (American Psychiatric Association, 2013). Les performances langagières sont significativement inférieures à celles des enfants du même âge et les difficultés ne trouvent pas leur origine dans une altération neurologique, anatomique, sensorielle ou mentale. Le trouble expressif est distingué du trouble réceptif, ce dernier étant considéré comme plus sévère. Le DSM-V évoque également les conséquences du trouble, en termes d'insertion et de réussite sociale, scolaire et professionnelle, ainsi que les troubles pouvant y être associés. La notion de spécificité disparaît de la définition (Avenet, Lemaître, & Vallée, 2016).

1.2. Définitions dans la littérature

Au-delà des classifications internationales, les auteurs définissent les TSLO selon deux axes que nous présentons ci-dessous.

1.2.1. Les TSLO fonctionnels

Les TSLO fonctionnels sont décrits comme un retard d'acquisition des habiletés langagières plaçant le sujet dans un niveau de compétence correspondant à celui d'une classe d'âge inférieure (Touzin, 2010). Ce type de TSLO se résorbe généralement avant 6 ans (Chevrie-Muller, 1995). Ce groupe de TSLO rassemble différentes entités cliniques : les troubles articulatoires, le retard de parole et le retard de langage.

1.2.2. Le TSLO structurel : le TSLO sévère et persistant

Le TSLO sévère et persistant est une altération linguistique définie par des critères de sévérité et de persistance (Leclercq & Leroy, 2012). Le critère de sévérité est retenu si un ou plusieurs des indicateurs suivants est constaté avant 6 ans : trouble réceptif, erreurs phonologiques, trouble morphologique expressif, trouble praxique (Schelstraete, 2011). Le critère de persistance est quant à lui admis lorsque les difficultés restent significatives après l'âge de 6 ans en dépit de l'intervention orthophonique (Schelstraete & Collette, 2012).

1.3. Répercussions sur le devenir scolaire

Le rôle de sociabilisation du langage est mis à mal en cas de TSLO, les interactions sociales étant moins nombreuses (Fujiki, Brinton, & Todd, 1996). Les TSLO impactent directement les compétences scolaires d'autant plus que le niveau de langage oral est un facteur prédictif des compétences écrites (Billard, 2007). En outre, des difficultés en lecture, en transcription et en mathématiques sont remarquables dès le CP (Franc & Gérard, 2003). De plus, il est fréquent qu'un TSLO soit associé à d'autres troubles, attentionnels ou moteurs (Campbell & Skarakis-Doyle, 2007). Ainsi, au-delà des difficultés de langage oral, un TSLO aura des conséquences sur différentes compétences nécessaires au bon déroulement de la scolarité.

1.4. Mise au point sur la terminologie

Dans cette étude, nous employons l'acronyme TSLO. Ce terme n'a cependant pas créé de consensus pour définir les troubles du langage oral, en confèrent les différentes classifications internationales et précisions apportées par les chercheurs. En effet, 132 termes différents sont retrouvés dans la littérature internationale pour qualifier les troubles du langage oral (Bishop, 2014). En France, les termes « dysphasie » et « TSLO » coexistent dans les pratiques cliniques et la recherche. Cependant, Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh et le consortium CATALISE-2 (2017) précisent que ces appellations sont porteuses d'ambiguïtés, ce qui rend complexe toute tentative d'harmonisation des définitions. La consultation de 59 experts internationaux permet l'avancée du débat autour de la terminologie (Bishop & al, 2017). Les investigateurs abandonnent les appellations francophones et anglo-saxonnes préexistantes au profit de « developmental language disorder ». Cette appellation est

retenue par l'Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec, qui compte l'étendre à l'ensemble de l'espace francophone international (Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec, 2017). En dépit de ces apports nouveaux, les articles et ouvrages étudiés lors de la rédaction du présent mémoire recourent majoritairement au terme TSLO (« specific language impairment » en anglais) puisque rédigés avant 2017. Ainsi, dans un souci de concordance avec cette conception, nous décidons de conserver TSLO tout au long de notre travail.

2. De quel bilinguisme parlons-nous ?

Dans les paragraphes qui suivent, nous tentons d'offrir une définition actualisée du bilinguisme. Nous nous attardons plus particulièrement sur le type de bilinguisme qui concerne notre travail, puis nous soulevons la question du bilinguisme idéal.

2.1. Définition actuelle du bilinguisme

Le bilinguisme, le plurilinguisme, la diglossie, le multilinguisme, etc, sont des concepts qui ont souvent fait l'objet d'études mais qui restent cependant difficilement définissables. En effet, pendant longtemps était considérée comme bilingue une personne présentant un niveau de maîtrise parfait et équivalent de deux langues. Cependant, cette représentation réductrice reste peu factuelle (Elmiger, 2000). Les chercheurs tendent de plus en plus à se référer à la notion d'utilisation plutôt que de maîtrise de la langue. Ils considèrent le bilinguisme comme un processus dynamique, empreint des expériences du bilingue (Lüdi, 2011). Nous retiendrons que le bilinguisme correspond à l'utilisation régulière de plusieurs langues et/ou dialectes dans différents domaines de la vie courante, et ce, quel qu'en soit le niveau de maîtrise à l'oral ou à l'écrit (Grosjean, 2015). Ce terme correspond à un panel varié d'interprétations. Ainsi, les auteurs distinguent différents aspects en fonction :

- Du niveau de compétence linguistique (bilinguisme équilibré entre les langues ou dominance de l'une). La dominance d'une langue peut s'expliquer par sa pratique dans un cercle très fermé (uniquement avec les grands-parents par exemple) (Elmiger, 2000) ;
- De la représentation cognitive (bilinguisme coordonné, composé ou subordonné). Grosjean (2015) propose l'exemple des termes « café » (français) et « coffee » (anglais). Dans une représentation coordonnée, « café » a un premier sens et « coffee » un second alors que dans une représentation composée tous deux ont un seul et même sens. En situation subordonnée, le sens du terme issu de la langue la moins bien maîtrisée est obtenu à travers le mot de la langue la mieux connue ;
- Du statut des langues au sein de la société (bilinguisme additif ou soustractif). La forme additive du bilinguisme est favorisée par un environnement valorisant équitablement les deux langues et les cultures qui peuvent y être rattachées. La forme soustractive regroupe les situations dans lesquelles l'enfant ne peut développer correctement l'une de ses langues en raison d'une dévalorisation culturelle, d'un préjudice linguistique (les membres de son environnement ne maîtrisent pas correctement une de ses langues) ou d'une difficulté cognitive (trouble des apprentissages par exemple) (Geiger-Jaillet, 2005) ;
- De l'âge d'acquisition (bilinguisme précoce ou tardif) (Geiger-Jaillet, 2005).

Cependant, aucun consensus scientifique ne permet de justifier de ces positionnements. Il s'agit donc de les considérer avec prudence.

2.2. Le bilinguisme précoce

Nous distinguons ici les deux formes de bilinguisme précoce relatives à la poursuite de notre travail.

2.2.1. Le bilinguisme précoce simultané

Le bilinguisme précoce simultané concerne l'enfant exposé à l'utilisation de plusieurs langues jusqu'à 3 ans (Lüdi, 2004). Dès sa naissance, l'enfant est confronté à différentes langues, autrement dit, chaque parent utilise une langue différente ou une personne qui interagit de manière privilégiée avec l'enfant a recours à une langue différente de celle des parents (Grosjean, 1993).

L'acquisition linguistique chez le bilingue précoce simultané est identique à celle de l'enfant monolingue, à la différence près que le premier manipule plusieurs langues, peut permuter de l'une à l'autre et créer des énoncés mixtes (De Houwer, 2006). Il existe plusieurs hypothèses concernant le développement de ce type de bilinguisme mais une seule fait consensus : l'enfant attribue à chaque langue ce qui lui appartient (lexique, morphosyntaxe) en s'appuyant sur les indices phonologiques et prosodiques mais aussi sur le contexte d'utilisation et sur les locuteurs qui les utilisent (Grosjean, 2015).

2.2.2. Le bilinguisme précoce successif

Le bilinguisme précoce successif a trait aux enfants qui rencontrent leur deuxième langue après 3 ans. Souvent, cette confrontation correspond à l'entrée à l'école maternelle mais peut concerner les enfants jusqu'à l'adolescence (Lüdi, 2004). L'enfant va pouvoir se baser sur la première langue qu'il possède pour construire la seconde (Grosjean, 1993). Dans ce cas, il est fréquent d'observer une dominance de la première langue et le calque de certaines structures morphosyntaxiques dans la seconde (Abdelilah-Bauer, 2015).

2.3. Un bilinguisme optimal ?

Comme nous l'aborderons ci-après (paragraphe 3), le bilinguisme entraîne des conséquences positives dans plusieurs domaines. Cependant, il est important de prendre en compte le contexte de développement des langues ainsi que le type de bilinguisme. En effet, les auteurs distinguent actuellement le bilinguisme additif du bilinguisme soustractif (Geiger-Jaillet, 2005). Ces deux aspects sont fortement dépendants du contexte socioculturel dans lequel se développe l'enfant. La forme additive correspond aux situations où les différentes langues sont valorisées socialement, et est porteuse d'éléments positifs pour le développement. A l'inverse, la forme soustractive, regroupant des cas où l'enfant ne peut développer correctement ses langues, aurait des effets négatifs d'un point de vue linguistique, culturel et cognitif (Estienne & Vander Linden, 2014).

Au-delà de l'aspect sociétal, une condition est nécessaire pour que l'enfant puisse tirer profit de son bilinguisme : les auteurs mettent très tôt en avant les bienfaits du bilinguisme simultané. En effet, l'enfant doit pouvoir utiliser ses deux langues lors d'activités mobilisant différentes fonctions cognitives (par exemple : jeux de mémoire, de construction, élaboration de scénarii, etc) et d'activités langagières variées dès son plus jeune âge (Geiger-Jaillet, 2016). Ainsi, l'apprentissage informel en situation de bilinguisme précoce favorise cette dimension multi-usage.

3. L'enfant bilingue et le langage

Dans cette partie, nous nous attardons sur le développement langagier des enfants bilingues précoces. Nous décrivons également les particularités langagières de ces enfants et leur fonctionnement cognitif. Enfin, nous abordons les relations entre les enfants bilingues et les troubles du langage oral.

3.1. Développement langagier de l'enfant bilingue

Le bilinguisme précoce souffre encore aujourd'hui de nombreuses idées reçues à son sujet, notamment concernant ses effets potentiellement délétères dans l'acquisition du langage. En effet, cette croyance demeure encore vivace alors même que diverses études démontrent que l'enfant bilingue précoce suit les mêmes étapes dans l'acquisition et la construction du langage que l'enfant monolingue (Grosjean, 2015).

Il est aujourd'hui encore difficile de caractériser le développement langagier bilingue. Les auteurs s'accordent cependant sur deux points. D'une part, ils admettent que ce développement particulier suit trois étapes. En effet, l'enfant bilingue utilise d'abord distinctement les deux langues. Une différenciation lexicale s'opère ensuite, se prolongeant vers une séparation totale dans tous les domaines linguistiques (Abdelilah-Bauer, 2002). D'autre part, l'étendue lexicale de chaque langue peut être un peu plus réduite en début d'apprentissage que chez l'enfant monolingue (Bijeljic-Babic, 2017). L'auteur défend que ce décalage tend à renforcer les croyances selon lesquelles des difficultés langagières peuvent être imputées au bilinguisme, or il n'en est rien.

3.2. Caractéristiques du « parler bilingue »

L'enfant bilingue va ainsi développer ses compétences en se référant à deux systèmes langagiers. Au cours de l'évolution de l'enfant, et à force d'alternance des codes, ces systèmes vont s'entrecroiser (Grosjean, 1993). De ce fait, les bilingues construisent et s'approprient un parler spécifique dans lequel l'ensemble de leur répertoire linguistique est activé (Lüdi, 2011).

Au début de la construction langagière, le jeu et les échanges entre les langues – au-delà du parler bilingue – participent à l'élaboration du langage, au même titre que les jeux linguistiques des enfants monolingues (jeux de rimes, néologisme, jeux de mots, etc) (Bassano, 2000). Cette particularité linguistique permet de lever des ambiguïtés, de clarifier des énoncés, d'attirer une attention particulière sur un élément ou encore d'inclure ou d'exclure

un locuteur d'une conversation (Grosjean, 1993). L'enfant s'adapte d'ailleurs particulièrement à l'interlocuteur et au contexte d'énonciation mais la fréquence de recours au parler bilingue diminue à l'âge adulte. Cet aspect sociolinguistique est non négligeable lorsqu'il s'agit d'aborder le langage de l'enfant bilingue (De Houwer, 2006). De plus, on constate chez les enfants bilingues la préférence pour une langue plutôt que pour l'autre dans certains domaines d'expérience. Les auteurs évoquent le principe de complémentarité des langues pour expliquer ces manifestations (Hagège, 1996).

Le bilingue possède donc une compétence qui lui est propre et qui ne peut être résumée à l'addition d'une première langue puis d'une autre (Kohl et al., 2008). La coexistence de deux langues et leur interaction perpétuelle conduisent à l'existence d'un être de communication à part entière. Cet ensemble linguistique, différent du fonctionnement monolingue, constitue donc un tout qui ne peut être décomposé (Lüdi, 2004).

3.3. Spécificités cognitives de l'enfant bilingue

Outre les effets sur le développement langagier de l'enfant, le bilinguisme précoce a un impact sur le développement cognitif. En effet, de nombreuses études illustrent les spécificités socio-cognitivo-affectives des jeunes bilingues.

D'une part, nous soulignons une construction plus optimale des aspects pragmatiques du langage : les enfants bilingues précoces comprennent mieux les intentions de communication de leurs interlocuteurs (Yow & Markman, 2011). Ils détiennent également des habiletés de théorie de l'esprit adaptées plus précocement que leurs pairs monolingues (Goetz, 2003).

D'autre part, les auteurs mettent en évidence des compétences cognitives caractéristiques, notamment une plus grande flexibilité mentale du fait de l'habitude de passer d'un système linguistique à un autre (Lüdi, 2004). Les enfants bilingues font également preuve d'une meilleure conscience métalinguistique (capacité à réfléchir sur le langage et à le manipuler) et de capacités de jugement de grammaticalité plus efficaces (Cenoz, 2003). En effet, l'apprentissage d'une deuxième langue permet de conscientiser les procédés de fonctionnement de la langue (morphologie, analogies, déclinaisons grammaticales, etc) (Braun, 2014). L'auteur défend également l'idée qu'un enfant capable de développer et d'exprimer sa pensée dans deux langues optimise la maîtrise de sa première langue. De plus, les enfants bilingues possèdent de meilleures compétences au niveau exécutif (Estienne & Vander Linden, 2014).

Enfin, des études mettent en exergue les effets positifs du bilinguisme sur la compréhension en lecture, particulièrement sur des textes comportant des liens de causalité et des inférences (Braun, 2010).

3.4. Enfants bilingues et troubles du langage

Une étude rétrospective menée en France à propos du bilinguisme et des troubles du langage chez l'enfant affirme l'absence de lien entre les deux (Kohl et al., 2008). Cependant, les résultats doivent être interprétés avec prudence du fait de la petite taille de l'échantillon

d'expérimentation. De façon certaine, aucune étude ne montre à ce jour qu'un trouble du langage oral pourrait être imputable au bilinguisme (Bijeljac-Babic, 2017). Ainsi, si un enfant bilingue présente des difficultés dans son développement langagier, il nous faut en chercher la cause au-delà de cette particularité. Soulignons tout de même l'importance de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et la prise en soin précoce pour des raisons culturelles, affectives et cognitives (Couëtoux-Jungman et al., 2010).

En revanche, les auteurs affirment que l'apprentissage simultané de plusieurs langues peut être entravé lorsque l'enfant possède des capacités mnésiques réduites, un trouble du langage ou si l'environnement socio-culturel est peu porteur (Estienne & Vander Linden, 2014).

4. L'éducation bilingue

Dans les paragraphes suivants, nous déterminons le rôle de l'école dans l'éducation bilingue, puis nous nous attardons sur le cas de la Corse.

4.1. Langues minoritaires et immersion à l'école

L'éducation bilingue ne concerne pas uniquement l'enfant au sein de sa famille plurilingue. En effet, l'école détient un rôle incontournable dans l'apprentissage des langues minoritaires étrangères et régionales.

Depuis les années 1990, l'Union Européenne (UE) tend à favoriser l'apprentissage des langues non majoritaires par immersion. Dans son Livre Blanc sur l'Education et la Formation publié en 1995, l'UE recommande dans ses objectifs l'apprentissage d'au moins trois langues. Ainsi est née la méthode d'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère (EMILE) (Commission Européenne, 1995). EMILE est une approche éducative où le contenu des matières scolaires est enseigné aux élèves dans une langue qui n'est pas la dominante du système éducatif (Dalton-Puffer & Nikula, 2014). C'est un parfait exemple d'enseignement par immersion, l'école étant un important vecteur de connaissances et d'apprentissage. Ainsi, elle détient un rôle décisif dans la valorisation des langues nationales et minoritaires (Mayer-Crittenden, 2013).

Par ailleurs, des études menées en Belgique ont démontré que les élèves francophones du primaire ayant suivi l'enseignement par immersion (anglais, néerlandais ou allemand) dès l'école maternelle ont au moins un niveau équivalent à celui de leurs camarades ayant suivi un cursus classique (Blondin, 2003). L'auteure précise que ces effets se vérifient jusqu'en dernière année du lycée.

4.2. Le cas de la Corse

La Corse a bénéficié des mesures en faveur de l'enseignement des langues régionales en France (Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République). Depuis les années 1990 et les prérogatives de la Collectivité Territoriale de

Corse, l'enseignement bilingue par immersion est en progression. Ainsi, ce type de cursus est mis en place dans chaque école maternelle dès la petite section et doit être garanti jusqu'au second degré (Di-Meglio, 2009). Des enseignants sont dès lors formés pour répondre aux besoins. Au Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) de langue et culture corses, existant depuis 1991, s'ajoute le concours spécifique bilingue pour le premier degré instauré en 2001.

Le dispositif d'enseignement bilingue des langues minoritaires en France est proposé sous la forme de classes bilingues à horaires équitablement partagés (Castellotti, 2008). L'enseignement bilingue franco-corse suit donc ce modèle. Ainsi, les enfants scolarisés dans ce type de structures investissent de façon équivalente le français et le corse dans les apprentissages sur le temps scolaire.

5. Le GAPS : apports et caractéristiques

Dans les sections qui suivent, nous présentons les origines de l'adaptation francophone du GAPS ainsi que l'objectif dans lequel elle s'inscrit et les avantages qu'elle présente.

5.1. Le projet européen

Le GAPS est le résultat de l'initiative d'une équipe de chercheurs anglais. Il est présenté publiquement en 2007 à Londres sous l'égide de cette équipe. Sous l'impulsion d'un projet européen de dépistage des TSLO, le GAPS a été traduit en plusieurs langues. Le projet Crosslinguistic Language Diagnosis (CLAD), porté par l'Université Catholique de Louvain (Belgique), débute l'adaptation francophone du GAPS. C'est dans cette mouvance que s'inscrit le présent mémoire.

Le groupe de projet CLAD regroupe 6 pays (Allemagne, Autriche, Belgique, Italie, Lituanie et Roumanie) et vise à étendre la normalisation du GAPS aux diverses langues de l'Union Européenne. En effet, dans un contexte international de migration et de mixité socio-culturelle, il serait intéressant de disposer d'outils répondant aux mêmes critères rigoureux d'élaboration et de validation pour des enfants bilingues.

5.2. La démarche de dépistage précoce

Le GAPS est un test de dépistage à destination des enfants de 3;6 ans à 6;6 ans. Ainsi, il trouve sa place dans le cadre d'une intervention précoce. En 2000, le rapport gouvernemental Ringard, faisant suite aux déclarations de la secrétaire d'Etat à la santé Mme Dominique Gillot, place le dépistage des troubles du langage au cœur des problématiques de santé publique (Ringard, 2000).

En 2001, la Haute Autorité de Santé (HAS) insiste sur la nécessité du dépistage précoce et systématique des troubles du langage oral chez l'enfant (Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, 2001). En effet, le dépistage précoce permet la reconnaissance d'une éventuelle pathologie et le recours immédiat aux moyens thérapeutiques adaptés pour en

contrer les conséquences : répercussions sur la communication et les interactions sociales, réussite scolaire et professionnelle, etc (Billard, 2007). De plus, il s'avère être efficace en prévention d'un éventuel échec scolaire et de ses conséquences psycho-affectives (Billard, 2007).

5.3. Les avantages du GAPS

Ci-après, nous défendons les intérêts que présentent le GAPS en tant que test de dépistage et la nécessité de sa validation.

5.3.1. Accessibilité et multiplicité des regards

Le GAPS se veut accessible et utilisable par tous les adultes, professionnels de l'enfance ou non, qui entourent l'enfant (Van der Lely, Payne, & McClelland, 2011). Simple et rapide de passation et de cotation, il offre une grande possibilité de repérage des enfants concernés par un trouble du langage oral. En effet, le regard croisé des différents acteurs permettrait une meilleure identification des enfants susceptibles de présenter un TSLO (Haute Autorité de Santé, 2017).

5.3.2. Deux épreuves de répétition : l'épreuve morphosyntaxique et l'épreuve phonologique

Le test est composé de deux épreuves. La première permet de juger de la maîtrise des caractéristiques morphosyntaxiques de la langue par la répétition de phrases. En effet, les auteurs constatent que les marqueurs morphosyntaxiques tels que les pronoms personnels et les flexions verbales sont fréquemment omis ou produits de façon erronée par les sujets qui présentent un TSLO (Maillart & Schelstraete, 2012).

La seconde épreuve contribue à évaluer les erreurs phonologiques grâce à la répétition de non-mots. En effet, des études ont démontré que les enfants porteurs de TSLO produisent des erreurs instables tendant vers une complexification phonémique (Maillart & Schelstraete, 2012). Il est donc pertinent de repérer les enfants présentant des difficultés phonologiques atypiques.

Par ailleurs, la répétition présente l'avantage d'évaluer le traitement du langage sans recours aux connaissances lexicales (Thordardottir & Brandeker, 2013). En effet, celles-ci dépendent de l'exposition à la langue cible. En les écartant, les disparités bilingues dans ce domaine n'entrent pas en jeu dans l'évaluation.

5.3.3. Validation auprès d'une population bilingue

L'étude de Schmitt, Simoës et Laloï (2015) a permis d'illustrer la nécessité de la création d'un matériel spécifique aux enfants bilingues. Les auteurs ont mesuré la fiabilité d'une batterie d'évaluation du langage oral normalisée monolingue (Exalang 5-8) auprès d'enfants bilingues. Leurs résultats ont mis en avant l'effet de l'exposition au français et la nécessité de

prendre en compte la diversité des profils des enfants bilingues (Schmitt, Simoës, & Laloi, 2015).

A terme, la normalisation du GAPS auprès d'enfants scolarisés en classe bilingue franco-corse permettra la considération de ces particularités bilingues pour une tranche d'âge de 3;6 à 6:6 ans.

6. Buts et hypothèses

La littérature affirme que les spécificités bilingues sont une réalité qu'il est important de considérer avec attention.

L'objectif principal de ce mémoire est la normalisation de la version française du GAPS auprès d'enfants de 3;6 à 6 ans, scolarisés en classes maternelles bilingues franco-corses. Cela correspond à une situation de bilinguisme précoce tel que décrite ci-avant (paragraphe 2.2.1 et 2.2.2). Nous supposons que le GAPS ainsi normé permettra de dépister les enfants bilingues de cette tranche d'âge susceptibles de présenter un TSLO.

Nous souhaitons également que la validation soit suffisante d'un point de vue statistique pour permettre la diffusion du test et des normes qui découleront de notre travail auprès des enseignants et autres professionnels de l'enfance. En fonction des résultats, cette étude pourra être poursuivie.

Enfin, nous émettons l'hypothèse suivante : les résultats obtenus par les enfants bilingues sont significativement différents de ceux des enfants monolingues.

Méthode

Ici, nous détaillons la façon dont notre étude a été menée lors de la réalisation de notre travail. Nous présentons la méthodologie suivie pour créer notre échantillon, administrer le test et traiter les données recueillies.

1. Recrutement de la population

Dans cette partie, nous présentons la manière dont nous avons constitué notre échantillon d'étalonnage.

1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Les enfants retenus pour participer à la normalisation sont tous scolarisés en classes maternelles bilingues franco-corses (de la petite section à la grande section). Ils ont tous intégré le cursus bilingue dès leur admission en petite section de maternelle.

Sont exclus les enfants présentant un trouble neurologique, sensoriel, langagier ou communicationnel ainsi que les enfants bénéficiant ou ayant bénéficié d'un suivi orthophonique. Les enfants suspectés de présenter des difficultés d'ordre langagier ou cognitif par le corps enseignant ou l'examineur ou en attente d'une prise en soin orthophonique sont également écartés.

1.2. Moyen de recrutement

Nous détaillons ci-après les étapes nécessaires à la réalisation d'une étude en milieu scolaire auprès d'enfants.

1.2.1. Collaboration avec l'éducation nationale

Une lettre d'information et une demande d'autorisation pour une intervention en milieu scolaire sont envoyées aux Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN) des différentes circonscriptions concernées, par voie électronique (voir annexe 1). Pour des raisons logistiques, seuls les IEN de Haute-Corse ont été contactés, soit trois IEN. Deux d'entre eux ont répondu positivement à notre demande.

Après obtention de ces accords, les écoles maternelles bilingues relevant de ces circonscriptions ont été contactées par téléphone. A la suite de ce premier contact avec les directeurs, nous nous sommes rendus dans les écoles afin de présenter le projet aux équipes éducatives. Pour des raisons de disponibilité et d'accessibilité, cinq écoles ont été retenues pour participer au projet.

1.2.2. Implication des parents et responsables légaux

Une demande d'autorisation parentale écrite et une lettre explicative ont été distribuées aux parents par les enseignants et nous-mêmes (voir annexe 2). Ces documents décrivent l'objectif et les modalités de notre intervention. Les noms, prénoms, âge de l'enfant et les pratiques linguistiques familiales sont renseignés. Des informations concernant le droit de rétractation à la demande de l'enfant ou du responsable légal et le respect de l'anonymat sont également spécifiées.

1.3. Présentation de notre échantillon

La normalisation a été réalisée exclusivement en Haute-Corse, dans 5 écoles appartenant aux circonscriptions de Bastia et de la Plaine Orientale. Nous avons recueilli 222 autorisations parentales mais seulement 200 enfants plurilingues âgés de 2;6 ans à 6;2 ans ont été testés. En effet, 3 enfants ont finalement refusé de participer et 19 n'étaient pas présents (maladie ou sortie scolaire). Le sex-ratio de la population est de 1 fille pour 1 garçon.

Sur les 200 enfants testés, 165 ont le français pour langue principalement utilisée au domicile, 10 ont le corse et 25 ont une autre langue (l'arabe (15), le portugais (3), le berbère (2), l'espagnol (2), l'allemand (1), le roumain (1), l'italien (1)).

Pour tous, le temps d'exposition au français et au corse au sein de l'école se veut égal.

2. Administration du GAPS

L'administration du GAPS a lieu au sein des établissements scolaires sur le temps de scolarisation auprès des enfants pour qui l'autorisation parentale nous a été retournée.

2.1. Matériel

Les deux épreuves du GAPS figurent sur un feuillet de passation que le testeur remplit au fur et à mesure de l'administration. Pour l'épreuve morphosyntaxique, une collection d'images correspondant aux phrases à répéter est nécessaire. Une représentation de « Bik l'extraterrestre » sur papier plastifié est également utilisée.

2.2. Méthode

Les passations sont individuelles et réalisées au sein des classes ou à proximité pour une durée de 5 à 10 minutes selon l'âge des participants. « Bik l'extraterrestre », à qui les enfants doivent répéter les items entendus, leur est présenté.

L'épreuve morphosyntaxique est proposée en premier lieu. Elle est composée de 2 items d'entraînement puis de 16 items de difficulté variable. S'en suit l'épreuve phonologique, comportant 2 items d'entraînement puis 8 non-mots monosyllabiques (2), bisyllabiques (2) et trisyllabiques (4). L'enchaînement phonémique des syllabes se veut complexe (pluriconsonantique ou de type consonne-voyelle-consonne).

3. Traitement des données recueillies

Après le recueil des réponses des enfants, nous relevons les scores bruts obtenus. Un traitement statistique est ensuite appliqué pour créer une norme. Nous présentons la méthodologie employée dans les paragraphes suivants.

3.1. Cotation des protocoles

La cotation des protocoles est binaire : 1 point est accordé si la répétition est correcte, 0 si elle ne l'est pas. Pour l'épreuve de répétition de phrases, la notation porte sur la présence ou l'absence d'éléments cibles précis : pronoms clitiques, pronoms relatifs, articles et déterminants, formes verbales composées, prépositions, etc. Treize des seize items proposés sont retenus pour calculer le score final.

Pour l'épreuve de répétition de non-mots, le point est accordé si tous les phonèmes sont correctement restitués.

3.2. Encodage des résultats

Un numéro est attribué aux protocoles dans un souci d'anonymisation des résultats. Ces résultats et les renseignements relatifs à la suite de notre travail sont retranscrits dans un

tableau : âge, sexe, langue principale parlée, autres langues (par ordre d'exposition), réponse par items (1, 0 ou néant si absence de réponse), résultat total par épreuve.

3.3. Traitement statistique et création d'une norme

Les données sont ordonnées par classe d'âge pour permettre une analyse fine des résultats. Les tranches d'âge de 6 mois suivantes sont définies : < 3 ans, 3 – 3;5 ans, 3;6 – 3;11 ans, 4 – 4;5 ans, 4;6 – 4;11 ans, 5 – 5;5 ans, 5;6 – 5;11 ans, > 5;11 ans.

Pour chaque épreuve, les médianes, moyennes et centiles sont calculés dans les différents sous-ensembles. La moyenne correspond au score que devraient atteindre tous les participants d'un échantillon pour que le total de ces scores reste inchangé (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques, 2018). Elle permet ainsi de calculer des écarts-types permettant de situer une performance par rapport à la norme. Cependant, afin de contrôler les effets des valeurs extrêmes des résultats d'un échantillon, il convient de calculer la médiane. La médiane est la valeur qui permet de séparer l'échantillon en deux parties égales : 50% de l'effectif obtient un score supérieur, 50% un score inférieur (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques, 2018). Le rapport à la norme se fait alors grâce aux centiles (C). Ils expriment les valeurs qui partitionnent la distribution des scores en 100 intervalles égaux. La médiane correspond donc à C50. Pour un test de dépistage, on considère qu'un score se situant en-deçà de C5 est un score pathologique.

Les résultats des enfants scolarisés en classe bilingue franco-corse sont ensuite comparés à ceux d'enfants monolingues grâce à un test de Student afin d'objectiver une éventuelle différence statistique.

Résultats

Nous exposons maintenant les résultats obtenus à l'issue de notre étude, après traitement statistique des notes brutes.

1. Résultats attendus

L'objectif de ce mémoire est la création d'une norme pour le GAPS (test de dépistage des troubles du langage oral) auprès d'une population d'enfants scolarisés en classes maternelles bilingues franco-corses. Au vu des éléments de la littérature étudiée, nous émettons l'hypothèse que les résultats de ces enfants sont significativement différents de ceux des enfants monolingues. En effet, comme vu plus haut (Contexte théorique, buts et hypothèses, paragraphe 3.3), les enfants bilingues feraient preuve de meilleures capacités phonologiques et métaphonologiques et de bonnes capacités réflexives à propos de leur première langue. Ainsi, nous supposons que leurs performances seront meilleures que celles des enfants monolingues dans des tâches morphosyntaxiques et phonologiques.

2. Résultats aux épreuves

Les moyennes, médianes et valeurs de C5 relatives aux résultats obtenus par les sujets de notre échantillon ont été calculées par tranches d'âge de 6 mois. Ces informations sont détaillées dans les tableaux 1, 2 et 3 ci-après.

La colonne C5 indique le score en-deçà duquel la performance d'un enfant est considérée comme pathologique. Ce score est attribué aux 5% de l'échantillon ayant obtenu les scores les plus faibles. Il semble important de noter que les effectifs des tranches d'âge extrêmes sont particulièrement restreints.

Tableau 1 : Résultats obtenus après le traitement statistique des scores à l'épreuve de répétition de phrases (score brut sur 13)

Epreuve de répétition de phrases				
Age	Effectif	Moyenne	Médiane	C5
< 3 ans	5	3.4	4	1
3 – 3;5 ans	25	6.24	7	1
3;6 – 3;11 ans	37	7.89	8	3
4 – 4;5 ans	31	9.32	10	3
4;6 – 4;11 ans	35	9.77	10	5
5 – 5;5 ans	32	10.78	11	6
5;6 – 5;11 ans	28	10.96	12	7
> 5;11 ans	7	12.14	12	9

Tableau 2 : Résultats obtenus après le traitement statistique des scores à l'épreuve de répétition de non-mots (score brut sur 8)

Epreuve de répétition de non-mots				
Age	Effectif	Moyenne	Médiane	C5
< 3 ans	5	0.6	1	0
3 – 3;5 ans	25	3.92	4	0
3;6 – 3;11 ans	37	4.78	5	1
4 – 4;5 ans	31	5.16	5	1
4;6 – 4;11 ans	35	5.34	6	2
5 – 5;5 ans	32	5.84	6	2
5;6 – 5;11 ans	28	6.18	7	2
> 5;11 ans	7	6.86	7	4

Tableau 3 : Résultats totaux obtenus après le traitement statistique des scores des enfants scolarisés en classe bilingue franco-corse (score brut sur 21)

Total des deux épreuves				
Age	Effectif	Moyenne	Médiane	C5
< 3 ans	5	4	4	3
3 – 3;5 ans	25	10.16	10	4
3;6 – 3;11 ans	37	12.68	13	7
4 – 4;5 ans	31	14.48	15	9
4;6 – 4;11 ans	35	15.11	15	10
5 – 5;5 ans	32	16.63	17	12
5;6 – 5;11 ans	28	17.14	19	10
> 5;11 ans	7	19	19	16

3. Comparaison des moyennes et médianes

Les médianes et moyennes sont comparées grâce aux graphiques ci-dessous afin de qualifier la distribution des scores (figures 1, 2 et 3). Sur l'axe des abscisses sont renseignées les différentes tranches d'âge. Sur l'axe des ordonnées nous trouvons la note correspondant aux moyennes et médianes.

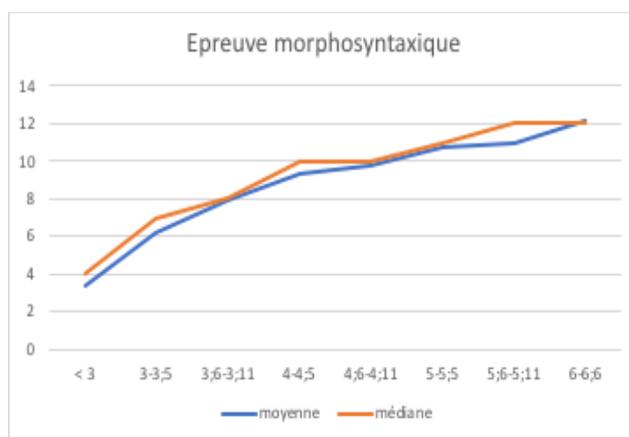


Figure 1 : Comparaison de la moyenne et de la médiane pour l'épreuve de répétition de phrases

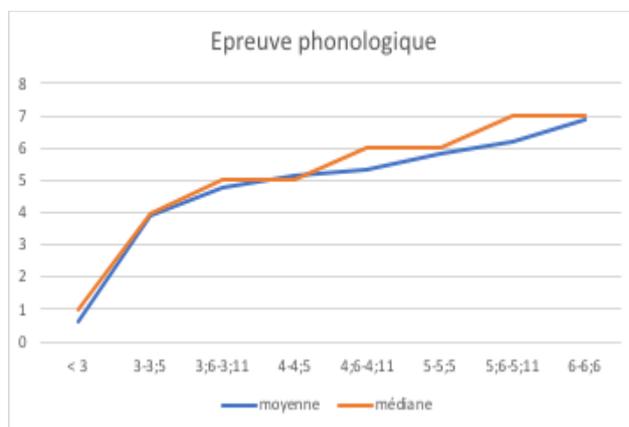


Figure 2 : Comparaison de la moyenne et de la médiane pour l'épreuve de répétition de non-mots

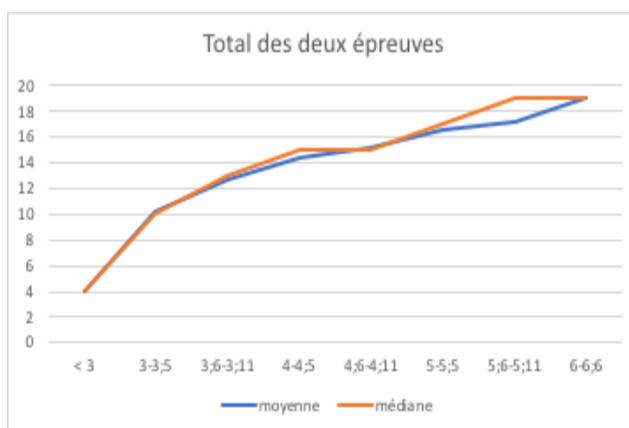


Figure 3 : Comparaison de la moyenne et de la médiane pour le total des deux épreuves

La moyenne et la médiane sont très proches pour les tranches d'âge 4;6 – 4;11 ans et 5 – 5;5 ans mais ne sont pas confondues pour l'épreuve morphosyntaxique. Elles sont confondues pour la tranche d'âge 3 – 3;5 ans pour l'épreuve phonologique. Cependant dans leur globalité nous observons d'importantes divergences notamment pour les tranches d'âges 4;6 – 4;11 ans et 5;6 – 5;11 ans. Pour le total des deux épreuves, la moyenne et la médiane se recoupent pour les tranches d'âge < 3 ans et 3 – 3;5 ans puis 4;6 – 4;11 ans. L'écart entre elles est mince pour les classes d'âge 3;6 – 3;11 ans et 4 – 4;5 ans et se creuse de façon marquée à partir de 5 ans.

De façon globale, nous constatons que des croisements s'opèrent entre la moyenne et la médiane. Cependant, nous ne pouvons pas conclure qu'elles se confondent de façon homogène.

4. Tableaux permettant l'interprétation des résultats

Les tableaux suivants renseignent les centiles issus du traitement statistique des résultats bruts des enfants de notre échantillon. A chaque intersection d'une colonne et d'une ligne est renseigné le pourcentage d'enfants ayant obtenu un score inférieur ou égal à la note correspondante. Ces tableaux permettent ainsi de situer la performance d'un enfant par rapport à celle des sujets de l'échantillon en fonction de son âge (tableaux 4, 5 et 6).

Tableau 4 : Effectifs cumulés en pourcentage des scores obtenus à l'épreuve de répétition de phrases par classe d'âge

Score brut	Tranches d'âge							
	< 3	3-3;5	3;6-3;11	4-4;5	4;6-4;11	5-5;5	5;6-5;11	> 5;11
0	0	4	0	0	0	0	0	0
1	0	4	0	0	0	0	0	0
2	20	12	0	0	0	0	0	0
3	40	<u>16</u>	3	3	0	0	3	0
4	100	28	11	6	0	0	3	0
5	-	44	<u>22</u>	6	3	0	3	0
6	-	48	27	10	6	3	7	0
7	-	72	41	<u>16</u>	<u>17</u>	9	7	0
8	-	80	57	19	32	13	14	0
9	-	84	78	42	46	<u>22</u>	<u>19</u>	0
10	-	92	89	68	63	38	41	14
11	-	96	89	97	72	63	61	14
12	-	96	95	100	86	75	83	<u>57</u>
13	-	100	100	-	100	100	100	100

Tableau 5 : Effectifs cumulés en pourcentage des scores obtenus à l'épreuve de répétition de non-mots par classe d'âge

Score brut	Tranches d'âge							
	< 3	3-3;5	3;6-3;11	4-4;5	4;6-4;11	5-5;5	5;6-5;11	> 5;11
0	40	4	3	0	0	0	0	0
1	100	16	5	3	0	0	0	0
2	-	24	14	13	0	3	4	0
3	-	44	<u>27</u>	<u>23</u>	14	6	11	0
4	-	56	41	26	<u>34</u>	<u>22</u>	<u>18</u>	0
5	-	76	51	52	46	41	36	14
6	-	88	86	71	77	56	43	<u>43</u>
7	-	100	95	97	94	88	71	57
8	-	-	100	100	100	100	100	100

Tableau 6 : Effectifs cumulés en pourcentage des scores obtenus au total des 2 épreuves

Score brut	Tranches d'âge							
	< 3	3-3;5	3;6-3;11	4-4;5	4;6-4;11	5-5;5	5;6-5;11	> 5;11
0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0
3	40	4	3	0	0	0	0	0
4	60	8	3	0	0	0	0	0
5	100	<u>16</u>	3	0	0	0	0	0
6	-	24	3	3	0	0	0	0
7	-	36	11	3	0	0	0	0
8	-	40	14	3	0	0	4	0
9	-	48	<u>19</u>	6	3	3	4	0
10	-	60	33	13	6	3	7	0
11	-	60	35	13	9	3	11	0
12	-	68	43	<u>23</u>	<u>20</u>	13	11	0
13	-	76	59	36	34	<u>16</u>	<u>22</u>	0
14	-	80	70	45	43	22	25	0
15	-	84	78	55	54	25	32	0
16	-	92	84	74	66	38	32	14
17	-	96	89	84	80	53	47	<u>29</u>
18	-	96	95	94	86	81	47	29
19	-	96	95	100	92	84	61	57
20	-	100	97	-	97	97	86	72
21	-	-	100	-	100	100	100	100

La médiane (C50) apparaît en bleu. Les enfants ayant obtenu un score égal ou supérieur à C50 démontrent d'une performance dans la norme ou au-dessus. Les nombres soulignés indiquent les scores correspondant à une performance très faible. Ce seuil contient les 16% des répondants ayant obtenu le score le plus faible. Ainsi, si le score de l'enfant correspond à un pourcentage inférieur ou égal à 16, il se situe dans cette zone déficitaire (C16 ou moins). Cela renvoie à un niveau fragile en relation avec une population à risque de développer une pathologie. Les nombres en gras permettent de situer les seuils pathologiques pour chaque tranche d'âge. Ces seuils contiennent les 5 % de répondants ayant obtenu le score le plus faible (C5). Si le score d'un enfant se situe dans cette zone, il est nécessaire de l'orienter vers un professionnel afin de réaliser une analyse plus précise des difficultés et mettre en place d'éventuels moyens thérapeutiques.

Les scores correspondant à ces 3 seuils (C5, C16 et C50) sont répertoriés ci-dessous (tableau 7).

Tableau 7 : Scores correspondant aux centiles 5, 16 et 50

Age	Scores correspondants aux centiles								
	Epreuve morphosyntaxique			Epreuve phonologique			Total des deux épreuves		
	C5	C16	C50	C5	C16	C50	C5	C16	C50
< 3	2	2	4	0	0	1	3	3	4
3 – 3;5	2	3	7	1	1	4	4	5	10
3;6 – 3;11	4	5	8	1	3	5	7	9	13
4 – 4;5	5	7	10	2	3	5	9	12	15
4;6 – 4;11	6	7	10	3	4	6	10	12	15
5 – 5;5	7	9	11	3	4	6	12	13	17
5;6 – 5;11	7	9	11	3	4	7	10	13	19
> 5;11	11	11	12	5	6	7	16	17	19

5. Comparaison aux résultats des enfants monolingues

Une population d'enfants monolingues (n=634) a été testée en France et en Belgique. Nous cherchons à savoir si les résultats des enfants scolarisés en classe bilingue franco-corse sont significativement différents des leurs.

5.1. Comparaison des résultats bruts

Nous utilisons un test de Student pour comparer les performances brutes de nos deux échantillons. Les résultats sont présentés ci-dessous (tableau 8).

Tableau 8 : Résultats de la comparaison des performances des sujets monolingues et des sujets scolarisés en classe bilingue franco-corse (test de Student)

Age	Répétition de phrases	Répétition de non-mots	Total des 2 épreuves
< 3	$t(18.55) = -.56 ; p = .58$	$t(19.47) = -1.34 ; p = .20$	$t(19.99) = .23 ; p = .82$
3 – 3;5	$t(42.87) = -1.84 ; p = .07$	$t(49.48) = -2.06 ; p = .04$	$t(47.71) = -2.14 ; p = .04$
3;6 – 3;11	$t(63.68) = .62 ; p = .54$	$t(78.78) = -1.45 ; p = .15$	$t(70.53) = -1.14 ; p = .26$
4 – 4;5	$t(70.33) = -2.87 ; p = .01$	$t(73.62) = -2.46 ; p = .02$	$t(82.63) = -3.20 ; p = .00$
4;6 – 4;11	$t(78.55) = -1.10 ; p = .28$	$t(96.97) = .12 ; p = .90$	$t(96.09) = -.67 ; p = .50$
5 – 5;5	$t(73.96) = -.86 ; p = .39$	$t(75.52) = .08 ; p = .94$	$t(79.05) = .53 ; p = .60$
5;6 – 5;11	$t(53.87) = -.76 ; p = .45$	$t(58.07) = -.02 ; p = .98$	$t(55.30) = -.47 ; p = .64$
6 – 6;5	$t(8.16) = -1.63 ; p = .14$	$t(7.29) = -.57 ; p = .59$	$t(7.57) = -1.29 ; p = .24$

En gras figurent les résultats pour lesquels la différence de score est statistiquement significative (valeur de $p < .05$). Nous observons donc peu de différence entre les deux groupes. Cependant, nous remarquons que les performances bilingues sont meilleures lorsque $p < .05$. Dans le tableau 9 ci-après, les moyennes correspondant aux valeurs de $p < .05$ sont indiquées en bleu.

Tableau 9 : Comparaison des moyennes des scores bruts

Âge	Répétition de phrases		Répétition de non-mots		Total des deux épreuves	
	Bilingues	Monolingues	Bilingues	Monolingues	Bilingues	Monolingues
< 3	3,4	3	0,6	1,24	4	4,24
3 – 3;5	6,24	4,94	3,92	2,89	10,16	7,83
3;6 – 3;11	7,89	7,59	4,78	4,20	12,68	11,80
4 – 4;5	9,32	7,95	5,16	4,09	14,48	12,04
4;6 – 4;11	9,77	9,24	5,34	5,39	15,11	14,63
5 – 5;5	10,78	10,38	5,84	5,87	16,63	16,25
5;6 – 5;11	10,96	10,56	6,18	6,17	17,14	16,73
6 – 6;5	12,14	11,43	6,86	6,58	19	18,01

Nous remarquons que les moyennes des scores bruts des enfants bilingues sont en majorité supérieures à celles des enfants monolingues. Une différence statistique est mise en évidence par le test de Student (valeur de $p < .05$) pour les enfants de 3 à 3;5 ans (pour la répétition de non-mots et le total des deux épreuves) et pour les enfants de 4 à 4;5 ans (pour les trois scores). Cette différence est toujours en faveur des enfants bilingues, qui obtiennent de meilleurs résultats.

5.2. Comparaison des seuils pathologiques

Nous comparons également les seuils pathologiques dans les graphiques suivants (figures 4, 5 et 6). Les différentes tranches d'âge sont renseignées sur l'axe des abscisses. Sur l'axe des ordonnées figurent les notes correspondant au seuil pathologique (C5).

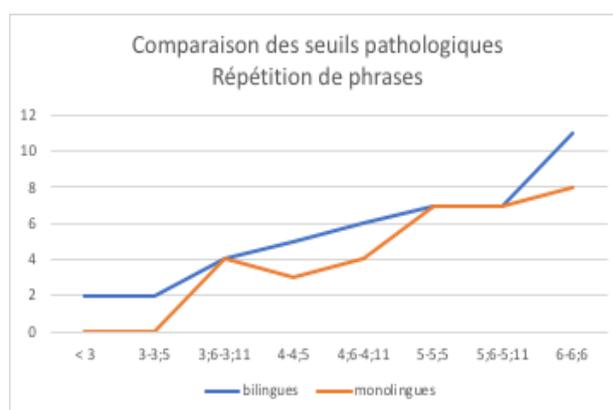


Figure 4 : Comparaison des seuils pathologiques des enfants bilingues et monolingues à l'épreuve de répétition de phrases

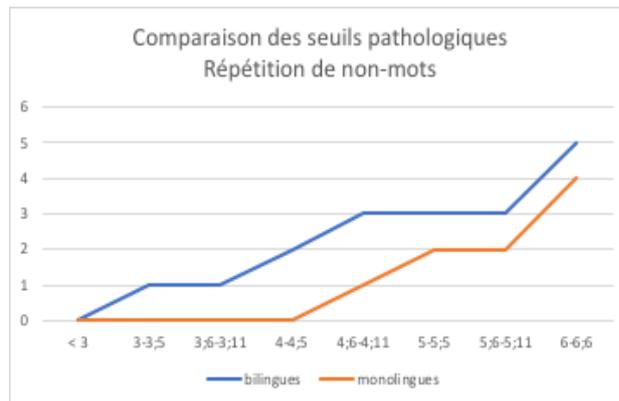


Figure 5 : Comparaison des seuils pathologiques des enfants bilingues et monolingues à l'épreuve de répétition de non-mots.

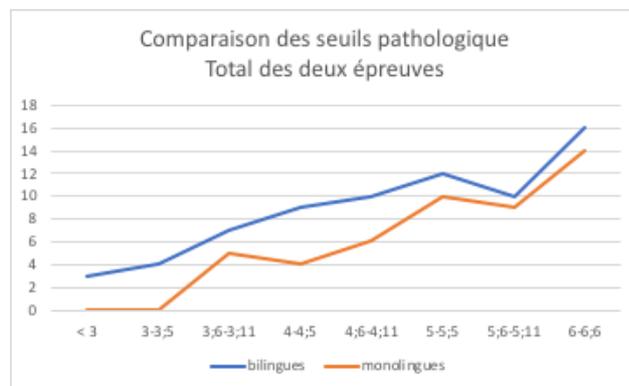


Figure 6 : Comparaison des seuils pathologiques des enfants bilingues et monolingues au total des deux épreuves

Pour l'épreuve de répétition de phrases (figure 4), les seuils pathologiques pour les enfants bilingues renvoient à des notes plus élevées que les seuils déterminés pour les enfants monolingues sauf pour les tranches d'âge 3;6 – 3;11 ans, 5 – 5;5 ans et 5;6 – 5;11 ans pour lesquelles les seuils sont identiques.

Pour l'épreuve de répétition de non-mots (figure 5), nous observons que les seuils pathologiques correspondent à des notes plus élevées pour les enfants bilingues sauf pour les moins de 3 ans.

Pour le total des deux épreuves, la figure 6 révèle que les seuils pathologiques globaux des enfants bilingues correspondent à des notes plus élevées que pour les enfants monolingues, quelle que soit la tranche d'âge.

6. Observations qualitatives

A partir des protocoles dûment remplis et notés, nous constatons des similitudes en termes d'échec et de réussite aux différents items entre les participants.

6.1. Epreuve morphosyntaxique

L'épreuve morphosyntaxique est marquée par l'absence fréquente de répétition aux items 4, 6 et 13 (visant à évaluer les structures interrogatives). Les participants, notamment des tranches d'âge les plus jeunes, ont tendance à répondre à la question plutôt qu'à la répéter. Jusqu'à 5;5 ans, les locutions interrogatives de ces items sont souvent incomplètes. Cette tendance a également été constatée chez les jeunes sujets monolingues testés par Constantial (2018), Laffitte (2018) et Ribeiro (2016) pour les mêmes tranches d'âge.

Jusqu'à 3;11 ans, les phrases subordonnées sont peu répétées, les sujets décrivant les éléments du support visuel. Jusqu'à 4;11 ans, nous observons que la voie passive est fréquemment incomplète ou erronée et que les pronoms personnels compléments sont souvent omis.

6.2. Epreuve phonologique

Jusqu'à 5 ans, les principes phonologiques simplificateurs sont nombreux, particulièrement l'assimilation et l'antériorisation phonétiques. A tout âge, les erreurs les plus récurrentes portent sur l'omission du groupe consonantique final ou la simplification des clusters en position médiane ou finale. L'ensemble des enfants de notre échantillon a respecté le nombre de syllabes composant les non-mots.

Discussion

L'objectif de ce mémoire est la validation de la version française du GAPS auprès d'une population d'enfants scolarisés en classe bilingue franco-corse. Nous souhaitons réaliser un échantillon suffisamment grand pour être représentatif. Enfin, nous supposons que les résultats obtenus par les enfants bilingues sont significativement différents de ceux des enfants monolingues. Le recueil des données a permis de fournir des éléments de réponse à ces objectifs.

1. Analyse des résultats

Les résultats issus de nos passations ont permis d'établir une norme pour les enfants cibles. Nous détaillons ci-après les caractéristiques ayant pu avoir un effet sur leurs réponses.

1.1. Epreuve morphosyntaxique

La présence ou l'absence d'éléments cibles permettent d'obtenir la note à cette épreuve. Ces marqueurs grammaticaux sont pertinents à évaluer car liés aux difficultés rencontrées en cas de TSLO (Leclercq & Leroy, 2012). Cependant, tous les mots n'entrent pas en compte dans la cotation. Cela conduit parfois à accorder un point lorsque tous les éléments cibles sont restitués et ce malgré des structures morphosyntaxiques parfois incorrectes.

De plus, nous ne réalisons pas d'analyse plus fine des productions. Certaines reformulations, des phrases subordonnées notamment, sont intéressantes d'un point de vue morphosyntaxique et lexical. Les synonymes ne sont pas acceptés dans la notation, or une structure morphosyntaxique correcte peut se voir refuser le point car un mot est substitué. Par exemple dans l'item 16 (phrase subordonnée), le terme « évier », comptabilisé dans la notation, est fréquemment remplacé par « lavabo ». Le point n'est pas accordé dans ce cas, en dépit d'un respect de la structure de l'énoncé.

Enfin, les items 4, 6 et 13 comprenant des locutions interrogatives sont souvent échoués. Les énoncés sont cependant introduits par la consigne « dis à Bik », mais cela semble perturber les participants qui ont tendance à répéter cet élément introducteur. Or, cette formule ne renvoyant pas au support visuel peut conduire à des échecs de répétition voire à des refus.

1.2. Epreuve phonologique

L'épreuve de répétition de non-mots est représentative des structures phonologiques particulièrement affectées en cas de TSLO (Maillart & Schelstraete, 2012). Cependant, l'épreuve ne permet pas d'évaluer l'ensemble des phonèmes du français. En effet, on ne retrouve pas les voyelles nasales, le /y/ et les consonnes /m/, /v/, /ŋ/, /ʃ/, et /ʒ/.

Le total des deux épreuves est calculé pour donner une idée globale des performances de l'enfant, la morphosyntaxe et la phonologie étant des composantes du langage fréquemment touchés en cas de TSLO (Maillart & Schelstraete, 2012).

1.3. Tableaux d'interprétation des résultats

Pour les deux épreuves et leur total, la médiane et la moyenne ne sont pas constamment et fidèlement confondues (voir figures 1, 2 et 3). Cela signifie que la distribution des scores ne suit pas une loi normale (Laporte & Quenet, 2004). De ce fait, l'utilisation d'écart-types n'est pas pertinente car peu représentative de notre distribution (Laporte & Quenet, 2004). Nous avons donc choisi de calculer les centiles pour permettre le rapport à la norme. De plus, les centiles ont l'avantage d'être facilement lisibles et compréhensibles pour les néophytes.

1.4. Comparaison aux résultats des enfants monolingues

L'échantillon total d'enfants scolarisés en classe bilingue franco-corse (n=200) est plus petit que celui des enfants monolingues (n=634). En effet, un testeur seul s'est consacré à ces enfants ce qui sous-tend une restriction du nombre de passations. De plus, les populations des tranches d'âges extrêmes (< 3 ans et > 5;11 ans) sont particulières réduites, respectivement composées de 5 et 7 sujets. Il est donc difficile de déterminer un C5 fiable puisqu'un petit écart de score brut peut donner une grande différence de rang en termes de centile.

Une différence significative est observée entre les performances des enfants bilingues et celles des enfants monolingues pour les tranches d'âge 3 – 3;5 ans (répétition de non-mots et score total) et 4 – 4;5 ans (répétition de phrases, de non-mots et score total). Pour les autres

tranches d'âge, nous n'observons pas de différence significative entre les deux groupes. L'hypothèse selon laquelle des résultats distincts seraient mis en évidence est invalidée pour les tranches d'âge < 3 ans, 3;6 – 3;11 ans, 4;6 – 4;11 ans, 5 – 5;5 ans, 5;6 – 6 ans et 6 – 6;5 ans. Ainsi, les normes établies pour les enfants monolingues pourront être utilisées comme références, sauf pour les tranches d'âge 3 – 3;5 ans et 4 – 4;5 ans pour lesquelles les normes bilingues seront préférées.

Cependant, les résultats du test de Student pour comparer les données doivent être interprétés précautionneusement du fait notamment que l'effectif d'enfants bilingues de chaque tranche d'âge est trop réduit pour assurer une représentativité fiable à l'échantillon (voir ci-dessous, paragraphe 2.1). De même, la comparaison des scores correspondant aux seuils pathologiques doit être interprétée prudemment, en tenant compte des biais et limites qui sont présentés ci-après.

2. Limites de l'étude

Les limites liées à la population d'échantillonnage et au traitement statistique sont présentées ci-après.

2.1. Critiques méthodologiques

Les premières difficultés sont rencontrées dès le recrutement des écoles. En effet, les directeurs d'établissement sont très sollicités par des intervenants extérieurs et beaucoup n'ont pas donné suite à notre appel. De plus, même si nos interventions dans les écoles ont été reçues avec enthousiasme de la part des équipes, il a été difficile de trouver des créneaux communs de disponibilité avec les enseignants (sorties scolaires, présence d'intervenants extérieurs, etc). Notons également les obstacles liés à la configuration géographique de la Corse : écoles très éloignées les unes des autres, temps de déplacements longs, difficultés d'accès pour les écoles situées en montagne. Pour l'ensemble de ces raisons, seules des écoles de Haute-Corse (2B) ont été retenues.

De plus, les renseignements demandés aux parents (pour rappel : date de naissance et sexe de l'enfant, langues pratiquées dans le cercle familial) ont mis en exergue des variabilités interindividuelles. Ainsi, nous savons que les enfants sont exposés au français et au corse de façon équitable au sein de la classe depuis leur admission en petite section de maternelle. En revanche, pour les autres langues parlées à la maison, certaines familles déclarent par exemple la présence d'une autre langue que le français ou le corse, parfois de façon prédominante. Certaines familles ont précisé utiliser le corse au domicile comme deuxième langue usuelle, d'autres non ou de façon plus irrégulière (uniquement avec les grands-parents, quelques mots, etc). Les pratiques linguistiques hors du cadre scolaire n'ont pas pu être contrôlées plus précisément en termes d'âge et de fréquence d'exposition.

Enfin, une population totale de 200 enfants âgés de 2;6 ans à 6;2 ans a été retenue pour notre étude. Cependant, afin d'assurer la représentativité d'un échantillon, un minimum de 100

sujets par tranche d'âge est nécessaire (Lefebvre & Trudeau, 2005). Les résultats du présent mémoire sont donc à interpréter avec prudence.

2.2. Biais statistiques

Le biais de sélection est une erreur systématique, inhérente à toute étude nécessitant la création d'un échantillon. Ce biais renvoie au risque que l'échantillon ne soit pas représentatif de la population concernée et que les groupes ne soient ainsi pas comparables. Il est lié aux critères d'inclusion et d'exclusion d'un individu à l'étude. Dans notre étude, est exclu tout individu présentant un trouble d'ordre neurologique, sensoriel, langagier ou communicationnel. Nous n'avons eu aucun moyen de vérifier ce point en dehors des informations fournies par les parents. Or, chez le jeune enfant en cours de développement, nous pouvons imaginer que des difficultés existent sans pour autant être manifestes. De même, les enfants bénéficiant ou ayant bénéficié d'un suivi orthophonique sont écartés de l'échantillon. Cependant, des inquiétudes non résolues à propos du développement du langage ont pu ne pas nous être signalées, d'autant plus que les écoles concernées par les passations sont situées en zones très sous-dotées en orthophonistes. Cela peut expliquer l'absence de suivi.

De même, le retour de l'autorisation parentale remplie et signée était nécessaire à l'inclusion d'un enfant dans notre échantillon. Sur les 301 autorisations diffusées, seulement 222 nous ont été retournées. Nous avons donc administré le test à un nombre plus réduit d'enfants, écartant ainsi une part de la population a priori elle aussi représentative de la population générale cible.

Le biais de non réponse influence également la représentativité de notre échantillon. Trois des enfants initialement inclus dans notre population ont refusé de participer ou ont signalé vouloir cesser l'exercice avant la fin.

Enfin, il est important de prendre en compte le biais d'observation, lié à la connaissance du testeur des particularités linguistiques du participant (absence de passation en aveugle). En effet, l'absence d'un trouble langagier et le bilinguisme des enfants nous sont renseignés. Or, en épidémiologie, les auteurs préconisent l'administration d'un test en double aveugle (Bernard & Lapointe, 1987).

Concernant la comparaison de notre échantillon avec la population d'enfants monolingues, il est important de considérer que les sujets des deux groupes n'ont pas été appariés un à un avant la réalisation de l'étude. Par exemple, on n'observe pas le même sex ratio (50% de filles et 50 % de garçons pour les bilingues, contre 48% de filles et 52% de garçons pour les monolingues). Ceci constitue un biais quant à la comparabilité des deux populations (Bernard & Lapointe, 1987).

3. Implication pratique et pistes de recherche

Les données mises en avant par le présent mémoire s'inscrivent dans le projet GAPS, visant à améliorer le dépistage précoce des TSLO. Nous avons montré précédemment (Contexte théorique, buts et hypothèses, paragraphe 5.2) qu'il s'agit d'un enjeu majeur.

Isolément, les données relevées n'ont pas permis de mettre en évidence une différence statistique entre les performances des enfants bilingues et celles des enfants monolingues sauf pour deux tranches d'âge en faveur de la population bilingue. Cependant, l'effectif étant restreint, l'interprétation des résultats n'est pas sans réserve. Ainsi, il serait intéressant d'élargir l'échantillon d'enfants scolarisés en classe bilingue franco-corse pour objectiver des résultats avec un effectif plus représentatif de la population.

Dans cette mouvance, une analyse qualitative plus fine des productions pourrait être également envisagée. Cela permettrait d'établir une comparaison aux productions d'enfants monolingues et une étude plus précise de l'influence d'un milieu bilingue sur le développement langagier. Également, un traitement des données par une analyse statistique multivariée (ASM) peut être envisagée. En effet, les profils linguistiques des enfants scolarisés en classe bilingue sont hétérogènes (voir paragraphe 2.1). Une ASM nous permettrait de mesurer l'influence des langues et des associations de langues sur les performances langagières des enfants. Ainsi, une prochaine étude pourrait s'intéresser aux effets des différents profils de ces enfants sur leurs performances morphosyntaxiques et phonologiques en français.

En lien avec les études menées par les mémorantes Laure Constantial (2018), Camille Laffitte (2018) et Alexandra Ribeiro (2016), la création d'un manuel est à prévoir pour permettre la diffusion du GAPS et de ses normes pour les enfants monolingues dans un premier temps.

Conclusion

Dans l'élan de la validation de la version française du GAPS (test de dépistage des troubles spécifiques du langage oral), l'objectif de ce mémoire était la création d'une norme spécifique auprès d'enfants âgés de 3;6 à 6;6 ans, scolarisés en classe bilingue franco-corse. Pour ce faire, nous avons collaboré avec l'Education Nationale, les parents et leurs enfants et ainsi recruté une population de 200 participants. Le protocole du GAPS, composé de deux épreuves (répétition de phrases et répétition de non-mots), leur a été administré.

Les données récoltées ont permis de calculer les moyennes, médianes et seuils pathologiques pour notre échantillon. Des tableaux réalisés à partir des effectifs cumulés en pourcentage permettent de situer la performance d'un enfant par rapport à ces seuils. Les résultats obtenus ont montré que les seuils pathologiques correspondaient à un score plus élevé pour les enfants bilingues que pour les enfants monolingues, pour les deux épreuves. Cependant, les analyses n'ont pas pu mettre en évidence de différence entre les performances

brutes des enfants bilingues de notre échantillon et celles des enfants monolingues sauf pour les tranches d'âge allant de 3 à 3;5 ans et de 4 à 4;5 ans.

Cette étude a permis la réalisation d'une norme pour les enfants scolarisés en classe bilingue franco-corse et a majoritairement invalidé l'hypothèse d'une différence de performance entre les deux populations. Cependant, l'effectif par tranche d'âge étant restreint, il est important de considérer les résultats présentés avec prudence. Ainsi, une prochaine étude pourrait permettre d'augmenter la taille de notre échantillon. Les productions des participants mériteraient également d'être analysées plus finement. Les profils linguistiques hétérogènes pourraient être contrôlés plus précisément. Dans cet esprit, une étude concernant l'impact des différentes pratiques linguistiques pourrait être menée.

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2002). Vous avez dit bilingue ? Le gakié schot et le pinichon... *Médecine & enfance*, 22(5), 291-295.
- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues*. LA DECOUVERTE.
- Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé. (2001). *L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans* (Recommandations et guides).
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5 manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Elsevier Masson.
- Avenet, S., Lemaître, M-P., & Vallée, L. (2016). DSM5 : quels changements pour les troubles spécifiques du langage oral ? *Neuropsychiatrie de l'enfance & de l'Adolescence*, 64(2), 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2015.12.002>
- Bassano, D. (2000). Chapitre 5. La constitution du lexique : le « développement lexical précoce ». Dans *L'acquisition du langage. Vol. I: Le langage en émergence. De la naissance à trois ans* (p. 137-168). Presses Universitaires de France.
- Bernard, P.-M., & Lapointe, C. (1987). *Mesures Statistiques en Épidémiologie*. PUQ.
- Bijeljac-Babic, R. (2017). *L'enfant bilingue: De la petite enfance à l'école*. Odile Jacob.
- Billard, C. (2007). Dépistage des troubles du langage oral chez l'enfant et leur classification. *EMC, Psychiatrie/pédopsychiatrie*, 37-201.
- Bishop, D. V. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(4), 381-415.
- Bishop, D. V., Snowling M. J., Thompson P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE-2 consortium. (2017) CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. Phase 2. Terminology. *PeerJ Preprints*
- Blondin, C. (2003). L'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental en communauté française de Belgique : l'état de la question. *Journal de l'immersion*, 25(2).
- Braun, A. (2010). Effets de l'immersion sur la compréhension en lecture en langue 1. *Synergies monde*, (7), 97-126.
- Braun, A. (2014). Aperçu diachronique et critique de la recherche portant sur les effets du multilinguisme. Dans *Multilinguisme et orthophonie* (p. 3-25). Elsevier Masson.
- Campbell, W. N., & Skarakis-Doyle, E. (2007). School-aged children with SLI: The ICF as a framework for collaborative service delivery. *Journal of Communication Disorders*, 40(6), 513-535. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2007.01.001>
- Castellotti, V. (2008). Au delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ? Dans *Ecoles plurilingues* (p. 169-190). Peter Lang.

- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87. <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Chevrie-Muller, C. (1995). Pronostic des troubles spécifiques du développement du langage : le devenir des dysphasiques à l'âge adulte. Dans *Santé et insertion, un défi à l'illettrisme* (p. 157-165). La documentation française.
- Commission Européenne. (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation « Enseigner et apprendre: vers la société cognitive »*.
- Constantial, L. & Mejjias, S. (2018). *Validation de la version française du « GAPS » : Test de dépistage des compétences morphosyntaxiques et phonologiques chez les enfants de 3;6 à 6;6 ans*. Université de Lille, Lille.
- Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, É., Rabain, D., Plaza, M., & Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance, Summary. *Devenir*, 22(4), 293-307. <https://doi.org/10.3917/dev.104.0293>
- Dalton-Puffer, C., & Nikula, T. (2014). Content and language integrated learning. *The Language Learning Journal*, 42(2), 117-122. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.891370>
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 116(2), 29-49. <https://doi.org/10.3917/lis.116.0029>
- Di-Meglio, A. (2009). La langue corse dans l'enseignement : données objectives et sens sociétal. *Tréma*, (31), 85-94. <https://doi.org/10.4000/trema.975>
- Elmiger, D. (2000). Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme (Defining Bilingualism. Catalogue of Criteria Used for the Discursive Definition of Bilingualism). *Travaux neuchâtelois de linguistique (Tranel)*, 32, 55-76.
- Estienne, F., & Vander Linden, F. (2014). Problématique et champs d'action : les orthophonistes face au multilinguisme - résultats d'une enquête. Dans *Multilinguisme et orthophonie* (p. 91-128). Elsevier Masson.
- Franc, S., & Gérard, C.-L. (2003). Le devenir scolaire des dysphasiques. Dans *Les dysphasies* (p. 123-140).
- Fujiki, M., Brinton, B., & Todd, C. M. (1996). Social Skills of Children With Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27(3), 195-202. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2703.195>
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir : naître bilingue ou le devenir par l'école*. (p. 31-32). (L'Harmattan).
- Geiger-Jaillet, A. (2016). Les facteurs d'échec et de réussite dans le bilinguisme précoce : les apports de Jules Ronjat revisités à la lumière des 100 ans de sa publication. In *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013: Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*. Archives contemporaines.
- Goetz, P. J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/S1366728903001007>

- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *Revue Tranel (Travaux neuchâtois de linguistique)*, (19), 13-41.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob.
- Haute Autorité de Santé. (2017). Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec troubles spécifiques du langage et des apprentissages ? *Les parcours de Soins*.
- Héran, F., Filhon, A., & Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XXème siècle. *Population et sociétés*, (376), 1-4.
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques. (1999). *Enquête Etude de l'histoire familiale – 1999*.
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques. (2018). Définitions. Consulté à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definitions>
- 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*, 51(2), 577. <https://doi.org/10.3917/psy.512.0577>
- Laffitte, C. & Mejias, S. (2018). *Validation de la version française du GAPS, test de dépistage des troubles du langage oral : Etalonnage auprès d'une population d'enfants tout-venant de 3;6 à 6;6 ans*. Université de Lille, Lille.
- Laporte, S., & Quenet, S. (2004). Les statistiques descriptives de base. *Médecine thérapeutique*, 10(3), 187–190.
- Leclercq, A.-L., & Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques. Dans *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation*. Elsevier-Masson.
- Lefebvre, P., & Trudeau, N. (2005). L'orthophoniste et les tests normalisés. *Fréquences*, 17(2).
- Loi constitutionnelle n° 2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la Ve République - Article 40. JORF n°0171 du 24 juillet 2008 page 11890 texte n°2. (2008).
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République - Article 40. (2013).
- Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, IX(2), 125-135.
- Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Revue Tranel (Travaux neuchâtois de linguistique)*, 53, 47-64.
- Maillart, C., & Schelstraete, M.-A. (2012). *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation*. Elsevier-Masson.
- Mayer-Crittenden, C. E. (2013). *Compétences linguistiques et cognitives des enfants bilingues en situation linguistique minoritaire*. Laurentian University of Sudbury.

- Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec. (2017). État de la situation sur le trouble développemental du langage (TDL).
- Organisation Mondiale de la Santé. (2008). CIM-10 : Classification Internationale des Troubles Mentaux et des troubles du Comportement.
- Ribeiro, A. & Mejias, S. (2016). *Etalonnage de la version française du « GAPS », test de dépistage des Troubles du Langage Oral*. Université de Lille, Lille.
- Ringard, J.-C. (2000). *A propos de l'enfant " dysphasique " l'enfant " dyslexique. "* Ministère de l'éducation nationale.
- Schelstraete, M.-A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant : interventions et indications cliniques*. Elsevier-Masson.
- Schelstraete, M.-A., & Collette, E. (2012). Retard de langage et dysphasie : questions de diagnostic. *Revue de l'Association Romande des logopédistes diplômés*, (50), 48-68.
- Schmitt, C., Simoës, A., & Laloi, A. (2015). L'évaluation du langage oral chez les enfants bilingues au moyen d'une batterie standardisée pour monolingues. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(7), 431-436. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2015.04.005>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.08.002>
- Touzin, M. (2010). Le langage troublé. *Enfances & Psy*, (47), 107-114. <https://doi.org/10.3917/ep.047.0107>
- Van der Lely, H. K. J., Payne, E., & McClelland, A. (2011). An Investigation to Validate the Grammar and Phonology Screening (GAPS) Test to Identify Children with Specific Language Impairment. *P L O S O N E*, 6(7), e22432. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0022432>
- Yow, W. Q., & Markman, E. M. (2011). Young Bilingual Children's Heightened Sensitivity to Referential Cues. *Journal of Cognition and Development*, 12(1), 12-31. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.539524>

Liste des annexes

Annexe n°1 : Lettre d'information et demande d'autorisation pour une intervention en milieu scolaire à destination des Inspecteurs de l'Education Nationale.

Annexe n°2 : Lettre d'information et demande d'autorisation parentale.