

DEPARTEMENT ORTHOPHONIE
FACULTE DE MEDECINE
Pôle Formation
59045 LILLE CEDEX
Tél : 03 20 62 76 18
departement-orthophonie@univ-lille.fr



 **Université
de Lille**

 **ufr35** faculté
de médecine

MEMOIRE

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

Anna LOMANOV

soutenu publiquement en juin 2022

Évaluation dynamique des compétences lexicales chez les enfants allophones

MÉMOIRE dirigé par

Matthieu BIGNON, Orthophoniste doctorant, SCALab, Université de Lille

Sandrine MEJIAS, Maître de conférences, SCALab, Université de Lille

Lille – 2022

Remerciements

J'adresse en premier lieu mes remerciements à mes directeurs de mémoire Matthieu BIGNON et Sandrine MEJIAS pour m'avoir accompagnée tout au long de la réalisation de ce travail. Leur professionnalisme m'a précieusement guidée.

Je remercie également l'ensemble des acteurs qui ont permis d'aboutir à cette étude : le CASNAV de l'académie de Nancy-Metz, les IEN, les directeurs d'école et les enseignants. Merci à vous de m'avoir accueillie aussi chaleureusement au sein de vos établissements scolaires et d'avoir composé avec les contraintes organisationnelles liées à ma venue.

Je remercie vivement les parents et les enfants qui ont accepté de participer à cette étude et qui l'ont toujours fait avec enthousiasme.

Je remercie tous les maîtres de stages rencontrés au cours de mon cursus universitaire. Leur accueil et leur bienveillance à mon égard ont joué un rôle déterminant dans les moments de doute.

Merci à mes amies de longue date et à mon copain qui n'ont jamais cessé de m'encourager pendant ces cinq longues années.

Enfin je remercie infiniment ma famille, particulièrement mes parents et ma sœur, pour le précieux soutien qu'ils m'ont apporté tout au long de mes études. Une pensée affectueuse pour ma famille d'Ukraine.

Résumé :

Les enfants allophones ont des profils linguistiques différents de ceux de leurs pairs monolingues. Il n'existe pas d'outil d'évaluation orthophonique qui leur soit adapté et cela génère une fréquence élevée de sur-diagnostic et de sous-diagnostic de TDL au sein de cette population. Un grand nombre d'auteurs ont mis en avant la pertinence de l'évaluation dynamique. Cette approche utilisée en psychologie vise à réduire les biais liés aux diversités linguistique et culturelle. Ce mémoire étudie l'intérêt d'utiliser l'évaluation dynamique dans le domaine du lexique. Une tâche d'apprentissage de mots a été conçue pour cette étude. Elle a été administrée à un échantillon d'enfants de différents statuts langagiers : monolingues, bilingues et allophones. Nous avons comparé les résultats de la tâche d'apprentissage de mots à une tâche de vocabulaire classique. Les résultats ont confirmé l'écart massif de stock lexical entre les enfants monolingues et les enfants allophones lorsqu'une tâche de vocabulaire classique leur était administrée. Ils ont aussi mis en évidence la validité de l'outil dynamique conçu pour l'évaluation des compétences lexicales. Conformément à nos attentes, la tâche d'apprentissage de mots est nettement moins sensible au statut langagier contrairement à la tâche de vocabulaire. Les analyses réalisées pourront être utilisées dans de travaux futurs et aboutir à la création d'un outil d'évaluation à destination des orthophonistes afin de pallier le manque d'outils adapté à la population allophone.

Mots-clés :

Bilinguisme, enfant, évaluation dynamique, lexique.

Abstract :

Emerging bilinguals children have different linguistic profiles than their monolingual peers. There is no speech-language pathology assessment tool adapted to them and this generates a high frequency of over-diagnosis and under-diagnosis of TDL in this population. Many authors have highlighted the relevance of dynamic assessment. This approach used in psychology aims to reduce the biases related to linguistic and cultural diversity. This thesis studies the interest of using dynamic assessment in the domain of lexicon. A word learning task was designed for this study. It was administered to a sample of children of different language status: monolingual, bilingual and emerging bilingual. We compared the results of the word learning task to a standard vocabulary task. The results confirmed the massive gap in lexical stock between monolingual and allophone children when a classical vocabulary task was administered to them. They also demonstrated the validity of the dynamic tool designed for the assessment of lexical skills. As expected, the word learning task was significantly less sensitive to language status than the vocabulary task. The analyses carried out could be used in future work and lead to the creation of an assessment tool for speech therapists in order to compensate for the lack of tools adapted to the allophone population.

Keywords :

Bilinguism, child, dynamic assessment, lexical.

Table des matières

Introduction	1
Contexte, buts et hypothèses théorique	2
1. Bilinguisme séquentiel.....	2
1.1. Définition.....	2
1.2. L'acquisition du vocabulaire dans le bilinguisme séquentiel	3
1.3. Les erreurs produites par les enfants allophones dans le domaine du lexique	4
2. Le trouble développemental du langage.....	6
2.1. Définition.....	6
2.2. Les erreurs produites par les enfants TDL dans le domaine du lexique	6
3. L'évaluation des compétences dans le bilinguisme.....	7
3.1. L'évaluation standardisée dans les deux langues.....	7
3.2. L'évaluation dynamique	8
Synthèse et hypothèses	9
Méthodologie.....	10
1. Sélection des participants	10
1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion	10
1.2. Procédure de recrutement	10
1.3. Profil des participants	11
2. Procédure d'évaluation des compétences langagières.....	11
2.1. Modalités de passation.....	11
2.2. Matériel de test	11
3. Analyses des données	13
4. Protection des données.....	13
Résultats	14
5. Moyennes des résultats aux épreuves	14
6. Liaisons entre les épreuves	14
6.1. Enfants tout-venant.....	15
6.2. Enfants allophones.....	16
7. Comparaisons inter-groupes sur les mesures lexicales	18
7.1. EVIP	18
7.2. Épreuve de décision lexicale	19
Discussion	20
1. Analyse des hypothèses émises.....	20
1.1. Spécificité de la tâche d'apprentissage de mots	20
1.2. Sensibilité de la tâche d'apprentissage vis-à-vis du statut linguistique.....	21
2. Limites méthodologiques	22
2.1. Liées aux inclusions et à l'échantillon.....	22
2.2. Liées à l'évaluation dynamique.....	23
2.3. Liées à la cotation	23
Conclusion	24
Bibliographie.....	25

Introduction

Le mode de vie au sein de notre société actuelle occasionne une mobilité accrue des personnes à travers le monde. Un brassage important à la fois culturel et linguistique s'y propage. Cela s'accompagne d'un accroissement des situations de bilinguisme, notamment chez les enfants. D'après une enquête menée par l'INSEE en 1999, près de 11 millions de personnes avaient été en contact avec une langue différente du français au cours de l'enfance dans le milieu familial. Ils représentaient alors 26% des adultes de France métropolitaine (Observation des pratiques linguistiques, 2008).

Un enfant est dit allophone lorsqu'il parle une ou plusieurs langues autres que le français à son arrivée sur le territoire. Ce sont des enfants arrivant d'un pays étranger présents sur le territoire national depuis moins d'un an (CASNAV de Lille, 2020). On compte 67 909 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2018-2019 (DEPP, 2020). Parmi eux, 9 élèves sur 10 bénéficient d'un soutien linguistique dans des Unités Pédagogiques pour Enfant Allophone Arrivant (UPE2A).

En orthophonie, plusieurs enjeux résident dans la prise en charge des enfants allophones. D'abord, l'évaluation orthophonique doit s'adapter à leurs profils cognitivo-linguistiques particuliers. Cela s'applique particulièrement au domaine du lexique, qui représente l'ensemble des mots connus dans une langue. En effet, de nombreuses études montrent que les enfants bilingues ont un niveau de vocabulaire inférieur à celui des enfants monolingues (Verhoeven et al., 2011). Les tests spécifiques utilisés lors du bilan orthophonique sont étalonnés et normés à l'aide de données issues d'une population monolingue. Ils n'intègrent pas dans leur construction les spécificités cognitivo-linguistiques des enfants bilingues, dont la faiblesse de leur taille de vocabulaire. Des auteurs estiment qu'il est inapproprié d'administrer des tests standardisés dans une langue qui n'est pas la langue dominante de l'enfant (Saenz & Huer, 2003). D'autres encore proposent d'évaluer les enfants bilingues dans chacune des langues (De Lamo White & Jin, 2011). Par ailleurs, on observe des points communs entre les erreurs produites par les enfants monolingues présentant un Trouble Développementale du Langage (TDL) et les enfants bilingues issus de minorités linguistiques (Bonifacci et al., 2020). La typologie des erreurs communes aux deux populations lors de l'évaluation standardisée peut donc conduire à des erreurs de diagnostic par confusion de leurs profils. Des études soulèvent le problème de sous-diagnostic et de sur-diagnostic de troubles développementaux du langage dans la population des enfants en situation d'apprentissage d'une langue seconde (Bedore & Peña, 2008). Une pose de diagnostic orthophonique erroné représente une barrière à l'élaboration d'un projet thérapeutique adapté à la pathologie et au patient. Il est donc essentiel de recourir à des outils d'évaluation permettant de distinguer un trouble développemental d'un retard induit par l'allophonie.

Ce mémoire vise à étudier l'efficacité d'une méthode d'évaluation alternative aux tests standardisés utilisés en orthophonie et peu adaptés à la population allophone. Il s'agit de l'évaluation dynamique. Par définition, elle s'oppose à l'évaluation dite statique des tests standardisés. D'après Chartier (2008), l'évaluation dynamique permet d'évaluer les capacités d'un sujet « qui ne s'expriment pas spontanément » dans le cadre « d'une situation d'apprentissage dans laquelle il est placé » (Chartier, 2018, p. 329). Cette méthode vise la réduction des biais, qu'ils soient culturels ou linguistiques, soulignés par les tests statiques

standardisés (De Lamo White & Jin, 2011). Les données actuelles de la littérature soulèvent la pertinence de l'utilisation de l'évaluation dynamique dans le domaine de l'orthophonie, notamment pour le diagnostic de trouble du langage chez les enfants bilingues (Hasson et al., 2012).

Dans ce mémoire, nous allons étudier l'intérêt d'une évaluation dynamique sur des compétences lexicales d'enfants allophones scolarisés en école primaire à partir du CP via une tâche par association visuo-verbale. Ici, cette tâche se définira par l'association d'images à des pseudo-mots. Il a été décidé d'inclure des enfants à partir du CP pour deux raisons. Une première raison se situe dans la méthodologie d'inclusion. En effet, les dispositifs UPE2A dans lesquels la population allophone sera recrutée pour notre étude prennent en charge ces enfants à partir de l'âge de 6 ans, correspondant à un niveau scolaire de CP. Il s'agit d'unités pédagogiques recevant les enfants allophones afin qu'ils puissent être inscrits en classe ordinaire, tout en bénéficiant « d'un enseignement renforcé en français langue seconde » selon leurs besoins individuels ainsi que leurs acquis linguistiques et langagiers. (Ministère de L'Éducation Nationale, 2019). Deuxièmement, ce mémoire se déroule dans le cadre d'une étude portant sur les prédicteurs dans le développement du langage écrit. Pour cette raison, il y a un intérêt essentiel à recruter des enfants en âge d'entrée dans la lecture.

Une première partie du mémoire s'articule autour du contexte théorique dans lequel s'inscrit notre réflexion. Nous y définissons le bilinguisme séquentiel et les mécanismes en jeu dans l'acquisition d'une langue seconde. Nous décrivons les erreurs typiques dans le domaine du lexique chez les enfants allophones et chez les enfants présentant un Trouble Développementale du Langage. Ensuite, nous nous intéressons de plus près aux principes de l'évaluation dynamique. Ces définitions se concluent par une synthèse des connaissances et des hypothèses que nous pouvons en dégager pour notre étude. Une seconde partie du mémoire s'attache à expliquer notre méthodologie. Notre réflexion prend fin après analyse et interprétation de nos résultats.

Contexte, buts et hypothèses théorique

Après avoir défini le bilinguisme séquentiel et l'acquisition lexicale qui en découle, nous décrirons la typologie des erreurs en vocabulaire chez les enfants bilingues et les enfants avec TDL. Puis, nous discuterons de l'évaluation dynamique avant de conclure par une synthèse des connaissances.

1. Bilinguisme séquentiel

Cette première section traite des particularités langagières retrouvées au sein des profils bilingues séquentiels dont les enfants allophones font partie.

1.1. Définition

Les enfants bilingues utilisent deux ou plusieurs langues dans leur quotidien (Grosjean, 1989). On peut catégoriser le type de bilinguisme en fonction de l'âge d'acquisition des langues. Cela nous permet alors de distinguer le bilinguisme dit simultané du bilinguisme séquentiel. Un enfant bilingue simultané acquiert deux langues précocement, à vitesse égale de l'acquisition d'une seule langue chez l'enfant monolingue (Grosjean, 1993). L'âge frontière jusqu'auquel

l'enfant est considéré comme bilingue simultané est fixé à 3 ans dans une majorité d'études. Au-delà, on parle de bilinguisme séquentiel. Ce type de bilinguisme, dont il est question dans notre étude car il concerne les enfants allophones, correspond à l'acquisition plus ou moins espacée dans le temps de deux langues. L'enfant est exposé à une première langue appelée L1 dès sa naissance et durant ses premières années de vie. Cette langue est généralement dite dominante, car c'est celle qu'il maîtrise le mieux et à laquelle il a été exposé le plus longtemps (Ebert & Kohnert, 2016). Plus tard, l'acquisition d'une langue seconde L2 se produit dans un contexte différent de la L1. L'acquisition de cette L2 se produit souvent lors de l'entrée à l'école lorsque la langue de scolarisation est différente de sa langue maternelle. Le bilinguisme séquentiel se rencontre parmi les populations d'enfants de parents en situation d'immigration, qui, en plus de la langue parlée à la maison, apprennent la langue du pays d'accueil une fois immergés dans le système éducatif (Ebert & Kohnert, 2016).

1.2. L'acquisition du vocabulaire dans le bilinguisme séquentiel

Alors que la littérature a largement décrit les mécanismes d'acquisition d'une langue chez un enfant monolingue, les données concernant l'acquisition d'une L2 chez l'enfant sont moins nombreuses. Ce qui ressort massivement des études existantes est l'hétérogénéité des profils chez les enfants apprenant une L2. De nombreux facteurs agissent sur la qualité de l'acquisition d'une langue seconde chez l'enfant. Parmi ces facteurs, sont cités dans la littérature : la qualité et la quantité des apports dans la langue seconde, l'âge d'exposition à cette langue, l'âge chronologique, la durée d'exposition, l'intégrité de la mémoire de travail et des fonctions exécutives (Paradis, 2011). L'étude de ces facteurs serait pertinente à la fois dans l'interprétation des performances des enfants bilingues séquentiels et dans la prédiction de la taille future de leur vocabulaire.

Lorsqu'un enfant qui maîtrise une L1 entame l'apprentissage d'une L2, des facteurs dits internes et externes à l'individu influencent le devenir de l'apprentissage. Les facteurs internes sont les aptitudes linguistiques et la maturité cognitive, liée à l'âge chronologique. L'aptitude linguistique, associée à l'intelligence mesurée par le quotient intellectuel, serait le facteur principal influençant la qualité d'apprentissage d'une L2 (Paradis, 2011). D'après Golberg et al. (2008), un âge chronologique situé au milieu de l'enfance lors de l'apprentissage d'une L2 serait plus bénéfique pour les compétences académiques qu'une exposition précoce à la langue. Ces mêmes auteurs ont montré que les enfants exposés à une L2 après l'âge de 5 ans atteignaient une taille de vocabulaire égale à leurs pairs exposés à la L2 avant l'âge de 5 ans dans un délai plus court. Les facteurs externes reposent principalement sur la qualité et la quantité de l'apport linguistique (Paradis, 2011). La quantité représente la durée globale d'exposition à la langue. La qualité dépend quant à elle du statut linguistique des personnes qui prodiguent l'apport dans la langue seconde. Si ce sont des locuteurs natifs de la langue, alors les expériences linguistiques dans la L2 seront favorables au bon développement de la langue. Dans l'étude de Paradis (2011), ces facteurs externes étaient les meilleurs prédicteurs pour les scores de vocabulaire en L2. Une acquisition efficace de la L2, notamment dans le domaine du lexique, dépendrait donc de la quantité et de la qualité de l'apport linguistique ainsi que de l'âge chronologique lors de l'apprentissage. Bien que la quantité et la qualité de l'input langagier jouent un rôle crucial dans l'acquisition d'une langue, cela ne signifie pas pour autant que les parents bilingues doivent abandonner leur langue maternelle au profit de la L2 lorsqu'ils s'adressent à leurs enfants. En

effet, Montrul (2008) a montré que cela nuirait au maintien de la L1 sans apporter d'améliorations significatives en L2.

1.3. Les erreurs produites par les enfants allophones dans le domaine du lexique

Nous avons vu que le profil linguistique des enfants bilingues se distinguait dès l'acquisition du vocabulaire, en conséquence, des différences par rapport aux enfants monolingues se retrouvent, en conséquence, sur les versants réceptif et productif du domaine lexical.

1.3.1. Versant réceptif

Les compétences lexicales en réception sont évaluées à partir d'une tâche de désignation d'images à partir d'un mot entendu. L'épreuve se réalise souvent avec le Peabody Vocabulary Test-Revised (PPVT-R ; Dunn & Dunn, 1997). Adapté en français sous le nom d'Échelle de Vocabulaire en Images Peabody (EVIP, Dunn et al., 1994), ce test est largement utilisé car apprécié pour ses qualités psychométriques. Il a ainsi été mis en évidence que la taille du vocabulaire réceptif des enfants bilingues est inférieure aux monolingues dans chacune des langues parlées (Bialystok, 2010).

Les raisons d'une taille de vocabulaire inférieure chez les enfants bilingues ont été documentées par Ollen et al. (2007). Les enfants bilingues doivent répartir leur vocabulaire sur deux langues différentes. Les mots qu'ils connaissent sont généralement associés à des contextes d'utilisation définis. Ils ne sont parfois exposés à certains mots que dans un contexte précis d'utilisation. Les auteurs parlent de « caractéristique distribuée » du lexique chez les enfants bilingues. Elle permettrait de fournir des explications quant à leurs faiblesses en vocabulaire. Un certain nombre de termes serait encodé et connu dans la L1 de l'enfant, tandis que d'autres le seraient dans la L2. Indépendamment de la langue dans laquelle leurs compétences en vocabulaire seraient évaluées, ils seraient alors pénalisés selon la nature des items et le contexte linguistique dans lequel ils sont amenés à rencontrer ces termes (Ollen et al., 2007). Ceci concorde avec les observations de Bialystok (2010) où les scores étaient sensiblement les mêmes pour les enfants bilingues et les enfants monolingues quand les items de l'EVIP étaient associés aux connaissances scolaires, comme « rectangle ». En revanche, des scores significativement plus faibles se retrouvaient parmi la population des enfants bilingues lorsque les items étaient associés à un usage à la maison comme pour « courgette ».

La taille du vocabulaire dépendrait largement du degré d'exposition à la langue évaluée comme l'a montré Thordardottir (2011). Les enfants d'âge scolaire apprenants d'une L2 progressaient dans la langue en question alors que les années d'expérience au contact de la langue augmentaient. Mais l'écart accumulé en terme d'exposition à la langue durant les années précédant l'entrée à l'école ne permet pas aux enfants bilingues d'égaliser leurs performances à celles de leurs pairs monolingues (Thordardottir, 2017). Bien que les écarts de performances entre les monolingues et les bilingues simultanés soient souvent associés à des différences en terme de niveau socio-économique (Jackson et al., 2014), Thordardottir souligne que les écarts subsistent malgré le contrôle du facteur socio-économique. Les scores inférieurs aux monolingues en vocabulaire sont principalement dus à la situation de bilinguisme et à l'exposition inégale aux langues chez les bilingues et monolingues. Ces données montrent que l'histoire du bilinguisme influence fortement le niveau de vocabulaire réceptif. Il y a donc un

intérêt à s'informer sur l'âge lors de l'acquisition de la L2, la quantité d'exposition et la durée d'exposition à la langue au moment de l'évaluation orthophonique.

1.3.2. Versant expressif

Les compétences lexicales en expression s'évaluent par la dénomination d'images. Ce test peut inclure une contrainte temporelle en chronométrant le temps de réponse de l'individu évalué. C'est notamment le cas dans l'épreuve chronométrée de dénomination de substantifs (Bragard et al., 2010). Dans ce cas, en plus d'attendre une réponse correcte pour nommer une image, il est attendu du sujet que la réponse soit donnée rapidement. L'inclusion d'une contrainte temporelle en tâche de dénomination d'images dans les études sur les personnes bilingues met en évidence un délai de réponse plus long chez les enfants bilingues en comparaison avec leurs pairs monolingues (Gollan et al., 2005). Cette lenteur traduit la difficulté d'accès lexical à laquelle les enfants bilingues sont confrontés. En plus de la lenteur de réponse, est observée une difficulté d'accès lexical appelée « mot sur le bout de la langue ». Il s'agit d'un phénomène touchant le versant expressif lors duquel l'individu rencontre des échecs de récupération en mémoire à long terme de mots connus (Dockrell et al., 2001).

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer le temps de réponse des enfants bilingues supérieur aux enfants monolingues. Une première hypothèse pointe du doigt l'existence d'une compétition entre les deux langues parlées au moment de la production du mot. Lors de la dénomination, les deux langues s'activent durant le processus de sélection des items lexicaux (Kormos, 2013, 2014). L'individu évalué est alors appelé à inhiber la langue correspondant au contexte d'évaluation mais il peut être compliqué d'inhiber la seconde langue si celle-ci est plus fortement activée que la langue cible (Anaya et al., 2018). Une seconde hypothèse suggère qu'il existe un défaut de connexion entre les mots et les concepts chez les personnes bilingues. En effet, ils doivent partager leurs connaissances lexicales entre deux langues. De ce fait, les items lexicaux et les concepts sémantiques auxquels ils sont reliés sont activés moins souvent que chez un monolingue, car ils partagent leur temps de locution entre deux langues. Le manque d'expériences répétées dans une langue ne permet pas d'établir des connexions assez fortes entre concepts et items lexicaux, aboutissant ainsi à un défaut de récupération lexicale (Yan & Nicoladis, 2009).

Les études concernant les performances des enfants bilingues en dénomination révèlent également des erreurs plus fréquentes dans leurs réponses. L'étude de Yan et Nicoladis (2009) a permis de dresser la typologie des erreurs commises. Parmi elles, nous retrouvons la production d'un terme générique de l'item cible. Par exemple, pour la cible « cygne », les enfants bilingues produisaient l'hypéronyme « oiseau ». Un certain nombre de leurs réponses faisaient partie du même champ sémantique que la réponse cible, notamment lorsqu'ils répondaient « phoque » à la place de « morse ». D'autres productions laissaient supposer que les deux langues étaient simultanément activées au moment de la production du message. En outre, bien que les erreurs commises soient interprétables par un lien de sens, la différence de taille de vocabulaire entre les enfants bilingues et les enfants monolingues est significative. Il faut également noter que cette différence serait plus importante sur le versant expressif que sur le versant réceptif (Gibson et al., 2017). Ce phénomène de relation inégale entre le vocabulaire expressif et le vocabulaire réceptif porte le nom de « Receptive-Expressive Gap » (Gibson et al., 2012).

La description des erreurs fréquemment retrouvées au sein de la population bilingue nous permet d'aborder à présent le trouble développemental du langage, et de mettre en évidence les ressemblances des profils langagiers bilingues avec les enfants présentant un trouble développemental du langage.

2. Le trouble développemental du langage

Dans cette seconde section, nous définissons le Trouble Développemental du Langage ainsi que le profil linguistique qui en découle au niveau lexical.

2.1. Définition

En 2017, le projet CATALISE permet d'aboutir à un consensus international multidisciplinaire sur la terminologie à utiliser dans le cadre des troubles du langage apparaissant en période infantile qui ne pourraient s'expliquer par une condition biomédicale connue. On ne parle plus de Trouble Spécifique du Langage (TSL) ni de dysphasie, mais de Trouble Développemental du Langage (Bishop, 2017). Le Trouble Développemental du Langage se définit par des difficultés langagières sévères persistant jusqu'au milieu de l'enfance et au-delà, avec un impact significatif sur les activités variées de la vie quotidienne. Les difficultés peuvent altérer de manière hétérogène l'intégrité de la phonologie, de la construction des phrases, du discours, du vocabulaire et de l'accès lexical, de la pragmatique ou encore la mémoire verbale aussi bien en modalité orale qu'à l'écrit (Breault et al., 2019). Les atteintes affectent les versants expressif et réceptif du langage. Ces difficultés ne s'expliquent pas par des troubles concomitants, bien qu'elles puissent y être associées (Breault et al., 2019).

2.2. Les erreurs produites par les enfants TDL dans le domaine du lexique

Les difficultés langagières des TDL peuvent toucher le domaine lexical sur les versants productif et réceptif. Nous les détaillons dans le paragraphe suivant.

2.2.1. Versant réceptif

Le développement langagier des enfants présentant un TDL suit les mêmes principes d'acquisition que celui des enfants au développement typique : la compréhension précède la production. Par conséquent, la taille de leur vocabulaire réceptif est supérieure à leur vocabulaire expressif (Armonia et al., 2015). Néanmoins, ils présentent un stock lexical restreint par rapport à leurs pairs au développement typique (Gray, 2006). La faiblesse de leur taille de vocabulaire est liée à leurs difficultés d'apprentissage de nouveaux mots, limitant l'enrichissement de leur lexique. En effet, Alt et Plante (2006), ont mis en évidence que les enfants atteints de TDL avaient de faibles représentations de la forme des mots et de faibles représentations sémantiques. Ces faibles représentations phonologiques et sémantiques ne leur permettent pas d'associer la forme du mot et le concept sémantique qui y est relié, empêchant l'encodage de l'étiquette lexicale. D'après Maillart (2011), cela limiterait la construction de vastes réseaux lexicaux. Le déficit en vocabulaire serait alors lié au déficit en mémoire phonologique régulièrement mentionné au sein de la population TDL. L'apprentissage de nouveaux mots pour un enfant avec TDL nécessite davantage d'exposition à ceux-ci, sur une durée plus longue (Smolander et al., 2020).

Par ailleurs, les enfants TDL rencontreraient des difficultés à déduire le sens d'un mot nouveau à partir de l'environnement dans lequel il est présenté (Rice et al., 1994). Les mécanismes d'apprentissage sémantique inférentiels représenteraient une seconde barrière à l'encodage lexical et majoreraient les difficultés d'apprentissage de mots nouveaux.

2.2.2. Versant expressif

Tout comme sur le versant réceptif, le vocabulaire expressif des enfants avec TDL est restreint. Ils prononcent leurs premiers mots plus tardivement que les enfants au développement typique (Nash & Donaldson, 2005). Une étude rétrospective basée sur les observations des parents a fait état d'une apparition moyenne des premiers mots à 23 mois chez les enfants avec TDL contre 12 mois pour les enfants au développement typique (Trauner et al., 2000). Ces difficultés de vocabulaire les affectent dans l'enfance et peuvent parfois s'accroître avec l'âge (Nash & Donaldson, 2005). Par ailleurs, leurs connaissances lexicales sont caractérisées par la prédominance de substantifs dans leur discours, au détriment du développement des verbes. Penner et al. (2003) ont ainsi démontré une utilisation préférentielle de verbes déictiques parmi la population des enfants avec TDL. En comparaison, leurs pairs au développement typique utilisaient des verbes d'état final trois fois plus souvent.

Les enfants avec TDL présentent fréquemment un manque du mot ponctué par l'état de « mot sur le bout de la langue » (Bragard & Schelstraete, 2006). Ce défaut d'accès lexical se traduit par une lenteur durant la recherche lexicale en mémoire à long terme, l'utilisation de dénominations vides, l'utilisation de termes génériques, de reformulations ou encore un discours ponctué de ruptures syntaxiques (Messer & Dockrell, 2006). En tâche de dénomination d'images, les difficultés des enfants avec TDL se traduisent par une production plus importante d'erreurs et une lenteur de réponse en comparaison avec leurs pairs au développement typique (Messer & Dockrell, 2006). Les attitudes physiques et la gestuelle montrent les difficultés ressenties par les enfants présentant un manque du mot. L'enfant peut, par exemple, produire un geste iconique : face à sa difficulté pour retrouver un mot, il procède par mime en guise de réponse au locuteur. Des gestes de frustration peuvent également apparaître pendant la recherche lexicale. Enfin, l'enfant peut produire des gestes évoquant la recherche en mémoire par des mouvements oculaires latéraux par exemple. Tous ces comportements peuvent se retrouver lors du discours spontané mais également pendant une tâche de dénomination d'images.

3. L'évaluation des compétences dans le bilinguisme

L'Association Américaine de l'Orthophonie et de l'Audition recommande une évaluation orthophonique standardisée dans les langues connues par l'enfant bilingue (ASHA, 2004). Dans cette dernière section, nous nous appliquons à dégager les limites de cette pratique et proposons l'évaluation dynamique comme alternative.

3.1. L'évaluation standardisée dans les deux langues

Contrairement à l'évaluation dans une seule langue, évaluer les deux langues permet d'objectiver les compétences linguistiques globales de l'enfant bilingue (Bedore & Peña, 2008). En présence d'un TDL, les difficultés devraient s'observer dans les deux langues lors de

l'évaluation standardisée (Boerma & Blom, 2017). Gibson et al. (2014) ont ainsi mis en évidence une taille réduite du vocabulaire sur les deux versants des bilingues séquentiels avec TDL par rapport à leurs pairs bilingues séquentiels sans TDL. L'évaluation d'enfants bilingues hébreu-anglais a également montré une diversité lexicale moindre dans les deux langues dans le discours des bilingues TDL (Iluz-Cohen & Walters, 2012). Dans une méta-analyse, Ortiz (2021) a avancé l'efficacité de la tâche de répétition de non-mots pour dépister le TDL chez les enfants bilingues. Différents marqueurs cliniques permettent ainsi de comparer les profils linguistiques des deux populations et d'établir un diagnostic. L'accès à des outils d'évaluation basés sur les données d'une population bilingue est possible dans les pays à la population bilingue homogène. C'est notamment le cas aux États-Unis, où une maîtrise symétrique de l'anglais et de l'espagnol est la règle plutôt que l'exception (Peña et al, 2014).

Bien que des organisations officielles recommandent d'évaluer les enfants bilingues dans les deux langues afin de réduire les biais liés aux tests standardisés, cette méthode a des limites. Tout d'abord, les profils des enfants bilingues sont hétérogènes. En dehors de certaines zones géographiques comme le Québec (Thordardottir, 2011), il est rare de rencontrer des enfants aux compétences égales dans les deux langues, surtout dans le cas du bilinguisme séquentiel. Il est difficile d'établir des normes qui puissent correspondre à la multitude de profils rencontrés et à l'hétérogénéité de leurs performances. Une telle approche nécessiterait d'élaborer des normes développementales pour l'intégralité des langues existantes et l'ensemble des communautés bilingues (Macleod & Glaspey, 2022). De plus, cela implique pour l'orthophoniste d'avoir des connaissances multilinguistiques et multiculturelles d'un niveau suffisant ou bien de recourir à un interprète pour l'évaluation, posant ainsi un certain nombre de problèmes d'ordres financier et professionnel (Boerma & Blom, 2017).

3.2. L'évaluation dynamique

Face aux difficultés énoncées ci-dessus concernant l'évaluation standardisée dans les deux langues, nous proposons d'évaluer les bilingues séquentiels en utilisant l'évaluation dynamique.

3.2.1. Principes

L'évaluation dynamique s'inspire du modèle de développement cognitif de Vygotsky (1986). Elle vise le développement des connaissances de l'enfant et leur évaluation à l'issue d'une interaction entre l'enfant et l'évaluateur. L'évaluateur, plus compétent que l'enfant, lui apporte les informations nécessaires à son développement cognitif. En intégrant ces informations, son autonomie dans l'activité s'améliorera. L'apprentissage se produit dans la « Zone de Développement Proximal » (ZPD). Il se situe à mi-chemin entre le niveau de performance que l'enfant est capable d'atteindre sans aide de l'adulte et le niveau de performance qu'il peut atteindre avec l'aide de l'adulte. L'objectif de l'évaluation dynamique est d'identifier l'étendue de la ZPD. Entre autres, elle réside dans l'identification de la quantité de modifications cognitives obtenues suite à la formation de l'adulte : on appelle cela la modifiabilité (Peña, 2000). Afin de mesurer la modifiabilité, il est nécessaire de comparer les performances de l'enfant pendant la formation avec ses performances après la formation (Peña et al., 2001). Deux approches de l'évaluation dynamique sont citées dans la littérature : l'approche test-enseignement-retest et l'approche d'incitation graduée (Macleod & Glaspey, 2022).

Plutôt que d'évaluer les connaissances, l'évaluation dynamique met en évidence le potentiel d'apprentissage de l'individu, l'identification des stratégies utilisées et le type d'aides dont il a besoin pour apprendre (Lidz, 1991). C'est en cela qu'elle diffère des tests standardisés statiques, qui reflètent les connaissances au moment de l'évaluation plutôt que la capacité à apprendre (Bialystok et al., 2009).

3.2.2. Application en orthophonie

Nous avons vu que l'apprentissage de mots était difficile chez les enfants avec TDL (Kan & Windsor, 2010). Les enfants bilingues tout-venant ne présentent pas de difficultés d'apprentissage de nouveaux mots mais leurs faiblesses en vocabulaire dues à une exposition moindre à la langue peuvent être confondues avec un TDL. Les tâches d'apprentissage de nouveaux mots dépendent peu du degré d'exposition à la langue (Peña et al., 2001). Des études se sont penchées sur la mise en place de l'évaluation dynamique en orthophonie dans le cadre du bilinguisme. Elles ont analysé la pertinence de son utilisation pour discriminer les enfants bilingues avec TDL et les enfants bilingues sans TDL. Kapantzoglou et al. (2012) ont ainsi étudié l'efficacité d'une évaluation dynamique sur une population bilingue dans le cadre d'une tâche d'apprentissage de mots nouveaux. À l'issue de l'intervention menée sur des enfants d'âge pré-scolaire dont la langue dominante était l'anglais, les données ont montré des résultats concluants pour évaluer les compétences lexicales chez les enfants bilingues. En effet, la modifiabilité a permis de distinguer les enfants sans difficultés d'apprentissage de nouveaux-mots des enfants qui éprouvaient des difficultés d'apprentissage de nouveaux-mots. En l'état des connaissances actuelles sur le tableau clinique des TDL, la mesure de la modifiabilité semble se positionner comme une bonne alternative aux tests standardisés statiques pour identifier un TDL (Bialystok et al., 2009). C'est notamment le cas pour les enfants bilingues tout-venant, dont les scores aux tests standardisés ainsi que la typologie des erreurs se chevauchent à ceux des enfants présentant un TDL.

Synthèse et hypothèses

Les connaissances actuelles montrent des similitudes entre les erreurs produites par les enfants bilingues et celles produites par les enfants avec TDL. En plus des difficultés d'évaluation des compétences langagières des enfants bilingues, notamment à cause du manque d'outils d'évaluation adaptés, la pratique orthophonique doit composer avec le diagnostic différentiel de TDL. C'est le cas dans le domaine du lexique. Un stock lexical faible sur les deux versants du langage s'observe à la fois chez les enfants bilingues et chez les enfants avec TDL. Or, la taille du vocabulaire figure parmi les indicateurs principaux de la réussite scolaire et de l'acquisition de l'écriture (Bialystok, 2009). De la même façon, une difficulté d'accès lexical, avec un manque du mot est caractéristique des deux populations. Cette ressemblance dans les profils aboutit parfois à un sur-diagnostic ou un sous-diagnostic de TDL chez les enfants bilingues. Il est donc nécessaire d'adapter l'évaluation de leurs compétences langagières à la spécificité de leur profil. Pour cela, nous proposons une méthode intermédiaire aux tests statiques, appelée évaluation dynamique. Contrairement aux tests statiques qui renseignent sur les connaissances fixes du sujet au moment de la passation, l'évaluation dynamique renseigne sur son potentiel de développement cognitif dans un environnement propice aux apprentissages. Elle semble particulièrement pertinente pour l'évaluation

orthophonique des enfants allophones. L'utilisation d'un test statique seul pour ces enfants aux connaissances limitées en français ne permet pas d'objectiver leurs difficultés.

Nous avons vu que l'évaluation dynamique permettait de dépister les troubles du langage oral toutefois aucune étude à notre connaissance ne s'est attachée à déterminer si une tâche d'apprentissage de mots rend véritablement compte des compétences lexicales. Nous émettons deux hypothèses quant à la finalité de notre étude :

- Hypothèse 1 : la tâche d'apprentissage de nouveaux mots sera spécifique à l'évaluation des compétences lexicales ;
- Hypothèse 2 : la tâche d'apprentissage de nouveaux mots sera moins sensible au statut linguistique qu'une tâche de vocabulaire.

Méthodologie

Cette section détaille la méthodologie utilisée pour la réalisation de notre étude.

1. Sélection des participants

Les participants ont été rigoureusement sélectionnés en tenant compte de critères d'inclusion et d'exclusion, dans le cadre d'une procédure de recrutement réalisée en partenariat avec le système éducatif.

1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Trois groupes d'enfants ont participé à l'étude. Un premier groupe était constitué d'enfants allophones d'âge scolaire suivis ou non par une unité UPE2A et scolarisés sur le territoire national depuis au moins 6 mois au moment de l'étude. Ce seuil minimum a été établi pour que les enfants aient atteint un certain nombre de connaissances dans la langue française, afin de réduire les difficultés communicationnelles liées à la langue entre les enfants et les expérimentateurs. Un second groupe était constitué d'enfants tout-venant monolingues de niveau CP et CE1 et compose le groupe contrôle de notre étude. Un troisième groupe était constitué d'enfants bilingues tout-venant, dont les performances nous apportent des éléments de comparaison entre bilingues séquentiels représentés par les allophones et bilingues simultanés. Les trois groupes de participants ont été préférablement appariés en fonction de leur âge chronologique et de leur niveau scolaire. Les sujets scolarisés en CP du groupe allophone n'étant pas assez nombreux, des enfants allophones plus âgés ont été inclus dans l'étude. Nous avons toutefois veillé à ce qu'ils aient été exposés au français écrit entre six mois et deux ans de sorte à ce que leurs performances en lecture soient comparables à celles d'enfants tout-venant de CP et de CE1.

1.2. Procédure de recrutement

Les participants ont été recrutés en partenariat avec les CASNAV des académies de Nancy-Metz, Lille et Amiens (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage). Des écoles élémentaires situées en région Grand-Est, Hauts-de-France et Île-de-France ont été contactées sous réserve de l'accord préalable des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) s'y référant. Lorsque les accords respectifs des IEN et des écoles élémentaires étaient obtenus, les familles des enfants des classes concernées

recevaient des courriers d'information et des formulaires de consentement. Des questionnaires parentaux ont également été distribués afin de recueillir des données propres au développement langagier de l'enfant, nécessaires à l'analyse des données issues de nos expérimentations.

1.3. Profil des participants

Les participants ont été répartis en trois groupes correspondant aux différents statuts linguistiques (monolingue, bilingue, allophone). Les analyses ont porté sur 115 enfants monolingues, 71 enfants bilingues et 115 enfants allophones. Certaines données manquantes expliquent les différences pour le nombre de participants. Les participants ont entre six et quinze ans. Ils sont scolarisés entre le CP et le CM2. Notre échantillon est hétérogène en matière de représentativité des classes socio-économiques. Le détail des caractéristiques des participants figure dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1. Caractéristiques des participants.

	Monolingues			Bilingues			Allophones		
	N	M(ET)	min-max	N	M(ET)	min-max	N	M(ET)	min-max
Âge	114	85.29 (6.03)	77-99	71	87.1 (7.8)	75-122	115	112 (20.89)	75-191
Classe¹	115	1.26 (0.44)	1-2	71	1.42 (0.65)	1-5	115	2.84 (1.34)	1-5
Terrain²	115	2.76 (0.49)	1-3	71	2.58 (0.58)	1-3	115	1.77 (0.84)	1-3
Temps de sé- jour	113	85.26 (6.05)	77-99	70	84.38 (14.55)	9.53-110	114	16.90 (9.66)	2.60- 57,11

Note. (1) Les niveaux scolaires sont exprimés numériquement et graduellement du CP au CM2, de la manière suivante, 1 = CP, 2 = CE1, 3 = CE2, 4 = CM1, 5 = CM2. (2) Le terrain représente l'indice social dans lequel l'établissement scolaire est classé selon le classement suivant 1 = REP+, 2 = REP, 3 = tout venant.

Légende des abréviations : N = nombre de participants ; M = moyenne des scores ; ET = écart-type ; min = minimum ; max = maximum.

2. Procédure d'évaluation des compétences langagières

Nous nous attachons à présenter dans cette sous-section la procédure mise en place afin d'évaluer les compétences langagières des élèves.

2.1. Modalités de passation

Les enfants étaient rencontrés individuellement au sein de leur établissement scolaire. Deux sessions de 30 minutes chacune se réalisaient sur une même journée. Une session avait lieu le matin et la seconde avait lieu l'après-midi afin de réduire les effets d'une éventuelle fatigue. Les réponses des enfants étaient reportées dans un cahier de passation, à l'exception de quelques épreuves pour lesquelles la cotation était automatique. Leurs productions étaient enregistrées sur un dictaphone afin de permettre la réécoute de celles-ci. L'ensemble des réponses des enfants étaient encodées par la suite dans un tableur.

2.2. Matériel de test

Les différents outils utilisés pour évaluer les compétences cognitives et langagières des enfants sont présentés dans les paragraphes ci-dessous. Ils sont présentés dans l'ordre de

passation du protocole. À l'exception des Matrices Progressives de Raven, l'ensemble des outils étaient informatisés.

2.2.1. Matrices Progressives de Raven adaptée des Coloured Progressive Matrices (J.C. Raven, Court, Raven, & Marcou, 1998)

Ce test est constitué de trois sous-échelles (A, AB et B) comprenant douze items chacune. Au total, ce sont trente-six items qui sont proposés à la personne évaluée. Il est destiné à évaluer l'intelligence non-verbale chez les enfants. La présence d'une déficience intellectuelle impacte les performances en évaluation des compétences langagières. Nous avons donc opté pour l'administration des Matrices Progressives de Raven qui permet, de manière rapide, d'écartier la présence d'une déficience intellectuelle. Il était demandé à l'enfant de compléter des matrices en choisissant l'élément manquant à la figure parmi six propositions. Un point était attribué par figure correctement complétée. La difficulté des items est croissante. Une note brute sur 36 points était obtenue.

2.2.2. Désignation d'images, Échelle de Vocabulaire en Images Peabody (Dunn et al., 1993)

Cette épreuve évalue le domaine du lexique sur le versant réceptif. Elle permet de rendre compte de l'étendue du vocabulaire passif connu par l'enfant. Il s'agit d'une épreuve informatisée. La difficulté des items est croissante. Il était demandé à l'enfant d'appuyer sur la touche numéro correspondant à l'image qui illustre au mieux le mot énoncé par l'ordinateur représenté. Il devait choisir une image parmi les quatre images proposées. Un point était attribué par item réussi. L'épreuve s'arrêtait lorsque l'enfant donne cinq réponses erronées à la suite. Cette épreuve était cotée automatiquement.

2.2.3. Tâche d'apprentissage de mots

Élaborée pour notre étude, cette tâche était constituée d'une phase d'apprentissage et d'une phase de test pour répondre aux principes de l'évaluation dynamique. Les deux phases se succédaient durant huit cycles. Les quatre items de la tâche ont été élaborés à partir de phonèmes universels afin de réduire au mieux les effets de la langue maternelle sur l'apprentissage des items.

Phase d'apprentissage : ce sont quatre pseudo-mots associés à des images représentant une plante ou un animal imaginaire qui sont utilisés. L'une après l'autre, les images se sont présentées à l'écran et les pseudo-mots qui y sont associés sont énoncés par l'ordinateur. Il était demandé à l'enfant de répéter après l'ordinateur, en observant les images. Chaque item était répété deux fois. Un point était attribué par item correctement répété. L'enfant obtenait un score brut sur 8 points.

Phase de test : directement après la phase d'apprentissage, trois épreuves sont proposées pour évaluer les capacités d'apprentissage de l'enfant. Premièrement, une épreuve de dénomination durant laquelle l'enfant devait dénommer les images apprises présentées dans un ordre aléatoire. Un point était attribué par bonne réponse. L'enfant obtenait un score brut sur 4 points. Deuxièmement, une épreuve de décision lexicale durant laquelle l'enfant devait dire si le mot énoncé par l'ordinateur correspondait à un mot appris en phase d'apprentissage ou non. Un point était attribué par bonne réponse. L'enfant obtenait un score brut sur 8 points. Troisièmement une épreuve de désignation d'images durant laquelle l'enfant devait retrouver

l'image correspondant au mot énoncé par l'ordinateur parmi quatre images. Un point était attribué par bonne réponse. L'enfant obtenait un score brut sur 4 points.

2.2.4. Répétition de pseudo-mots (Korkman et al., 2012)

Cette épreuve évalue les compétences phonologiques. L'enrichissement lexical nécessite la mise en relation de stimuli visuels avec des représentations phonologiques. En ce sens, il est important de mesurer les capacités phonologiques dans le cadre de ce mémoire axé sur les compétences lexicales des enfants allophones. De plus, l'utilisation de matériel verbal non-lexical rend cette tâche peu sensible à la langue maternelle. Les enfants allophones ne sont pas pénalisés du fait de leur statut linguistique. Il est demandé à l'enfant de répéter 43 pseudo-mots. La longueur des items est croissante. Un point est attribué par item correctement répété. L'enfant obtient un score brut sur 31 points.

3. Analyses des données

Les analyses portent sur trois types de variables : (1) les moyennes de bonnes réponses aux épreuves selon le statut linguistique ; (2) la liaison entre les épreuves et (3) la comparaison des performances en fonction du statut linguistique sur les mesures lexicales.

Les analyses ont porté sur les moyennes de bonnes réponses obtenues par les groupes aux différentes épreuves. Ces analyses ont été conduites au moyen d'ANOVA afin de comparer les performances des trois groupes. Les liaisons entre les épreuves ont été observées en générant des matrices de corrélation selon le test paramétrique de significativité des corrélations (corrélations de Pearson). Nous avons considéré que l'effet était significatif lorsque la p-value notée « *p* » était inférieure à .05 en accord avec ce qui se pratique dans la littérature.

Une cotation souple a été utilisée pour les épreuves de répétition de pseudo-mots et pour l'épreuve de dénomination à la tâche d'apprentissage de mots. L'usage d'une telle cotation permet de ne pas pénaliser les participants d'un point de vue phonologique, étant donné que nous nous intéressons aux processus lexicaux. Différentes productions étaient acceptées pour une voyelle cible à condition que la voyelle produite et la voyelle cible soient peu éloignées sur le plan acoustique.

4. Protection des données

Le comité d'éthique en sciences comportementales a émis un accord favorable pour la réalisation de cette étude dont la référence est la suivante : 2021-466-S90. Par ailleurs, elle est déclarée auprès de la CNIL. L'ensemble des personnes collaborant sur l'étude sont soumises au secret professionnel.

Les participants ont été pseudonymisés. Les enregistrements réalisés à partir des dictaphones sont stockés de la même manière sur des espaces de stockage cryptés. Les fichiers de passation seront remis à Matthieu BIGNON à l'issue des passations. Ces différents documents seront archivés pendant dix ans dans une armoire scellée dans le bureau du professeur Séverine CASALIS.

Résultats

Dans cette partie, nous présenterons en premier lieu les moyennes des résultats bruts aux épreuves administrées puis les liaisons mises en évidence entre les épreuves par les matrices de corrélation. Enfin, nous terminerons par une comparaison inter-groupes des performances sur les mesures lexicales au moyen d'analyses de variance.

5. Moyennes des résultats aux épreuves

Les moyennes des résultats aux différentes épreuves sont exprimées dans le tableau 2. Les résultats mettent en évidence un niveau plus faible des enfants allophones pour l'ensemble des épreuves. Néanmoins, l'épreuve pour laquelle la différence de scores entre les enfants monolingues et allophones est la plus saillante est celle de l'EVIP avec une moyenne 30.97 (6.49) pour les monolingues et une moyenne 17.03 (7.6) pour les allophones. Les enfants monolingues obtiennent les résultats les plus hauts pour les matrices de Raven, l'EVIP, la répétition de mots et la dénomination en tâche d'apprentissage de mots. Les enfants bilingues sont les plus performants en décision lexicale avec une moyenne 53.38 (6.5) et en désignation de la tâche d'apprentissage de mots avec une moyenne 20.81 (6.01). Les scores à la tâche de répétition de mots sont semblables entre les trois groupes ; cette tâche est, en effet, peu sensible au statut linguistique. Les résultats soulignent à la fois le fait que (1) le niveau de vocabulaire dépend de l'exposition à la langue et du statut linguistique et (2) la tâche d'apprentissage de mots est moins sensible au statut linguistique qu'une mesure statique du vocabulaire représentée ici par l'EVIP.

Tableau 2. Résultats aux différentes épreuves appariés par statut linguistique.

	Monolingues			Bilingues			Allophones		
	N	M(ET) (SD)	min-max	N	M(ET) (SD)	min-max	N	M(ET) (SD)	min-max
CPM	114	24.62 (5.41)	7-35	70	23.76 (5.3)	13-34	115	21.84 (6.13)	6-35
EVIP	115	30.97 (6.49)	14-45	69	27.48 (6.55)	10-39	115	17.03 (7.6)	0-31
REPPM31_souple_mot	114	27.03 (3.21)	9-31	69	26.86 (3.1)	16-31	113	25.18 (4.68)	4-31
DEN_souple_mot	113	12.93 (7.09)	0-31	67	12.79 (7.84)	0-30	112	10.6 (6.11)	0-29
DEC	111	51.39 (10.7)	0-64	58	53.38 (6.5)	31-62	108	48.16 (9.61)	20-64
DES	111	20.19 (6.7)	4-32	64	20.81 (6.01)	8-31	114	18.28 (7.32)	4-32

Note. Légende des abréviations : CPM = matrices de Raven ; REPPM31 = répétition de pseudo-mots ; EVIP = échelle de vocabulaire en images ; DEN = épreuve de dénomination de la tâche d'apprentissage de mots ; DEC = épreuve de décision lexicale de la tâche d'apprentissage de mots ; DES = épreuve de désignation de la tâche d'apprentissage de mots.

6. Liaisons entre les épreuves

Nous avons utilisé des matrices de corrélation pour mettre en évidence les liaisons existant entre certaines épreuves. Celles-ci seront présentées d'une part, pour les enfants tout-

venant dans lesquels nous avons inclus les groupes monolingues et bilingues. D'autre part, elles seront présentées pour les enfants allophones.

6.1. Enfants tout-venant

La matrice de corrélation des enfants tout-venant est renseignée dans le tableau 3. Les modèles permettant d'expliquer le niveau de vocabulaire des enfants tout-venant sont renseignés dans le tableau 4 représentant un tableau de régression linéaire.

La matrice de corrélation (cf. tableau 3) montre une corrélation positive entre l'EVIP et les différentes épreuves de la tâche d'apprentissage de mot (dénomination, décision lexicale et désignation). Le coefficient de corrélation est tel que $r=.25$ pour l'épreuve dénomination, $p \leq .001$. Pour l'épreuve de décision lexicale, sa corrélation avec l'EVIP est telle que $r= .29$, $p \leq .001$. Pour l'épreuve de désignation, le coefficient de corrélation est $r=.27$, $p \leq .001$. La corrélation la plus forte se trouve entre l'EVIP et l'épreuve de décision lexicale issue de la tâche d'apprentissage de mots. Il s'agit d'une corrélation moyenne.

L'analyse des facteurs contribuant au niveau de vocabulaire met en évidence le rôle de l'intelligence non-verbale évaluée par les matrices de Raven (cf. tableau 4). Le modèle 1 indique une part de variance de 7%. Le modèle 2 indique une part de variance de 8%. Le modèle 3 indique une part de variance de 9%. Les épreuves de désignation et de décision lexicale issues de la tâche d'apprentissage de mots montrent respectivement une part de variance de 4% et 5%. La décision lexicale a la part de variance la plus élevée parmi les trois épreuves de la tâche d'apprentissage de mots.

Tableau 3. Matrice de corrélation : cotation souple au mot.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. terrain	—							
2. âge	0.63***	—						
3. CPM	-0,03	0,13	—					
4. REPPM31_souple_mot	-0,08	0,03	0,13	—				
5. EVIP	-0,01	0,07	0.35***	0.21*	—			
6. DEN_souple_mot	0.22*	0.23*	0.22*	0.22*	0.25***	—		
7. DEC'	0.16*	0,02	0.22*	0,13	0.29***	0.37***	—	
8. DES	-0,08	0,11	0.24*	0.19*	0.27***	0.68***	0.3***	—

Note. Légende des abréviations : CPM = matrices de Raven ; REPPM31 = répétition de pseudo-mots ; EVIP = échelle de vocabulaire en images ; DEN = épreuve de dénomination de la tâche d'apprentissage de mots ; DEC = épreuve de décision lexicale de la tâche d'apprentissage de mots ; DES = épreuve de désignation de la tâche d'apprentissage de mots.

* : corrélation significative au seuil .05 ; ** : corrélation significative au seuil .01 ; *** : corrélation significative au seuil .001.

Tableau 4. Modèles des variables contribuant au niveau de vocabulaire chez les enfants tout-venant : cotation souple au mot.

Modèle	Variable	Unstandardized	Standardized	t	p	ΔR^2
1	(Intercept)	11,55	.00	2,64	.01	
R ² = .14	CPM	0,35	.28	3,92	< .001	.07
	REPPM31_souple_mot	0,29	.14	1,88	.06	.00
	DEN_souple_mot	0,14	.15	2,03	.04	.01
2	(Intercept)	8,00	.00	1,85	.07	
R ² = .17	CPM	0,38	.30	4,20	< .001	.08
	REPPM31_souple_mot	0,35	.17	2,33	.02	.01
	DES	0,16	.16	2,15	.03	.04
1	(Intercept)	6,46	.00	1,41	.16	
R ² = .18	CPM	0,37	.30	4,18	< .001	.09
	REPPM31_souple_mot	0,28	.14	1,92	.06	.01
	DEC	0,13	.20	2,72	.01	.05

Note. Légende des abréviations : CPM = matrices de Raven ; REPPM31 = répétition de pseudo-mots ; DEN = épreuve de dénomination de la tâche d'apprentissage de mots ; DEC = épreuve de décision lexicale de la tâche d'apprentissage de mots ; DES = épreuve de désignation de la tâche d'apprentissage de mots ; t = test de Student ; ΔR^2 = part de variance.

6.2. Enfants allophones

La matrice de corrélation des enfants allophones est renseignée dans le tableau 5. Les modèles permettant d'expliquer le niveau de vocabulaire des enfants allophones sont renseignés dans le tableau 6.

La matrice de corrélation (cf. tableau 5) montre une corrélation positive et significative entre l'EVIP et les épreuves décision lexicale et de la tâche d'apprentissage de mots un coefficient de corrélation $r = .38$, $p \leq .001$. Il s'agit d'une corrélation moyenne. Le coefficient de corrélation entre l'EVIP et l'épreuve de désignation de la tâche d'apprentissage de mots est $r = .23$, $p \leq .05$. La corrélation est moyenne.

L'analyse des facteurs contribuant au niveau de vocabulaire des enfants allophones met en évidence une contribution des matrices de Raven et de l'épreuve de décision lexicale issue de la tâche d'apprentissage de mots (cf. tableau 6). Le modèle 1 montre une part de variance des matrices de Raven de 9%. Le modèle 2 montre une part de variance des matrices de Raven de 7%. Il indique également une part de variance de 13% de l'épreuve de décision lexicale.

Tableau 5. Matrice de corrélation : cotation souple au mot.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. sco_ant	—											
2. séjour	-.29*	—										
3. sco_fr	-.26*	.53** *	—									
4. terrain	-.11	.24*	.14	—								
5. age	.31*	-.06	.04	-.1	—							
6. classe	.41** *	-.02	.02	.17	-.64** *	—						
7. CPM	.34** *	.1	.03	.13	.15	.33** *	—					
8. REPPM31_souple_mot	.48** *	.07	.04	.21 *	.21*	.37** *	.37** *	—				
9. EVIP	.05	.11	.22 *	.01	.09	.09	.30*	.11	—			
10. DEN_souple_mot	.14	-.09	.11	.05	.21*	.24*	.28*	.20*	.13	—		
11. DEC	.24*	.11	.12	.05	.31*	.41** *	.45** *	.35** *	.38** *	.43** *	—	
12. DES	.07	-.05	.06	.02	.17	.26*	.3***	.12	.23*	.72** *	.48** *	—

Note. Légende des abréviations : CPM = matrices de Raven ; REPPM31 = répétition de pseudo-mots ; EVIP = échelle de vocabulaire en images ; DEN = épreuve de dénomination de la tâche d'apprentissage de mots ; DEC = épreuve de décision lexicale de la tâche d'apprentissage de mots ; DES = épreuve de désignation de la tâche d'apprentissage de mots.

* : corrélation significative au seuil .05 ; ** : corrélation significative au seuil .01 ; *** : corrélation significative au seuil .001.

Tableau 6. Modèles des variables contribuant au niveau de vocabulaire chez les enfants allophones : cotation souple au mot.

Modèle	Variable	Unstandardized	Standardized	t	p	ΔR_2
1	(Intercept)	7,91	0,00	2,01	0,05	
R ² = .10	CPM	0,44	0,35	3,53	< .001	.09
	REPPM31_souple_mot	-0,04	-0,02	-0,23	0,82	-.01
	DEN_souple_mot	0,04	0,03	0,36	0,72	.03
2	(Intercept)	0,90	0,00	0,21	0,83	
R ² = .20	CPM	0,40	0,31	3,09	0,00	.07
	REPPM31_souple_mot	-0,11	-0,07	-0,70	0,49	.00
	DEC	0,21	0,27	2,63	0,01	.13
3	(Intercept)	6,38	0,00	1,57	0,12	
R ² = .11	CPM	0,37	0,29	2,91	0,00	.06
	REPPM31_souple_mot	0,00	0,00	0,02	0,99	-.01
	DES	0,15	0,14	1,52	0,13	.04

Note. Légende des abréviations : CPM = matrices de Raven ; REPPM31 = répétition de pseudo-mots ; DEN = épreuve de dénomination de la tâche d'apprentissage de mots ; DEC = épreuve de décision lexicale de la tâche d'apprentissage de mots ; DES = épreuve de désignation de la tâche d'apprentissage de mots ; t = test de Student ; ΔR_2 = part de variance.

7. Comparaisons inter-groupes sur les mesures lexicales

Une ANOVA a permis de comparer les performances des trois groupes de participants sur les différentes mesures lexicales. Cette procédure a été utilisée pour la comparaison de leurs performances à l'EVIP ainsi qu'aux épreuves de dénomination, décision lexicale et désignation issues de la tâche d'apprentissage de mots. Nous ne présenterons ici que l'épreuve de décision lexicale car c'est l'épreuve issue de la tâche d'apprentissage de mots qui contribue le plus au niveau de vocabulaire chez les enfants tout-venant et chez les enfants allophones (cf. tableaux 4 et 6).

7.1. EVIP

Le tableau 7 montre une différence significative entre les groupes aux scores de l'EVIP selon le statut linguistique $F(5914,148) = 122,461, p \leq .001$. Le statut linguistique explique une part significative de variance en vocabulaire. Les tests Post Hoc sont renseignés dans le tableau 8. Ils montrent que les performances des groupes d'enfants monolingues et bilingues diffèrent significativement. Nous trouvons 14 points de différence entre les enfants monolingues et les enfants allophones $t(297) = 15.219, p \leq .001$. La taille d'effet est forte, *d de*

$cohen = 1,975$. Nous notons environ 3 points de différence entre les enfants monolingues et les enfants bilingues $t(297) = 3.303$, $p = .003$. La taille d'effet est modérée, $d de cohen = .537$. Nous notons environ 10 points de différence entre les enfants bilingues et les enfants allophones ; $t(297) = 9.877$ $p \leq .001$ et la taille d'effet est forte, $d de cohen = 1,447$. Le niveau de vocabulaire mesuré par l'EVIP est donc sensible au statut linguistique. Le groupe allophone est celui qui se distingue le plus des autres groupes par ses performances à l'EVIP.

Tableau 7. Comparaison des scores à l'EVIP.

ANOVA - EVIP					
Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
statut	11828.297	2	5914.148	122.461	< .001
Residuals	14295.061	296	48.294		

Tableau 8. Comparaison des performances à l'EVIP entre les groupes.

Post Hoc Comparisons - statut						
		Mean Difference	SE	t	Cohen's d	pbonf
1	2	3.496	1.058	3.303	0.537	0.003
	3	13.948	0.916	15.219	1.975	< .001
2	3	10.452	1.058	9.877	1.447	< .001

Note. 1 = monolingue ; 2 = bilingue ; 3 = allophone.

7.2. Épreuve de décision lexicale

Le tableau 9 montre que le statut linguistique impacte nettement moins les performances des groupes en épreuve de décision lexicale par rapport à l'EVIP (cf. tableau 7) $F(580,182) = 6,390$; $p = .002$. Les tests Post Hoc sont renseignés dans le tableau 10. Ils montrent des performances similaires entre les groupes indépendamment de leur statut linguistique. Les scores entre les monolingues et les allophones sont similaires et statistiquement significatifs $t(275) = 2.508$; $p = .038$ et la taille d'effet est faible, $d de cohen = .317$. Nous notons 5 points de différence entre les bilingues et les allophones $t(275) = 3.366$. Elle est significative $p = .003$ et la taille d'effet est modérée, $d de cohen = .603$.

Tableau 9. Comparaison des scores en décision lexicale.

ANOVA - DEC					
Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
statut	1160.364	2	580.182	6.390	0.002
Residuals	24878.322	274	90.797		

Tableau 10. Comparaison des performances en décision lexicale entre les groupes.

Post Hoc Comparisons - statut						
		Mean Difference	SE	t	Cohen's d	P _{bonf}
1	2	-1.992	1.544	-1.290	-0.210	0.594
	3	3.230	1.288	2.508	0.317	0.038
2	3	5.222	1.551	3.366	0.603	0.003

Note. 1 = monolingue ; 2 = bilingue ; 3 = allophone.

Discussion

Ce mémoire visait à étudier l'intérêt d'utiliser une mesure dynamique de l'apprentissage de pseudo-mots afin d'évaluer les compétences lexicales plutôt qu'une mesure statique de la connaissance du vocabulaire auprès d'enfants allophones entrant dans la communication écrite. Deux hypothèses étaient mesurées : (1) la tâche d'apprentissage de mots est spécifique à l'évaluation lexicale ; (2) la tâche d'apprentissage de nouveaux mots est moins sensible au statut linguistique qu'une tâche de vocabulaire. Nous étudierons ces hypothèses en regard des résultats obtenus dans une première partie, avant de présenter les limites méthodologiques de notre étude en comparaison avec les données de la littérature.

1. Analyse des hypothèses émises

Cette première section s'articulera autour de l'interprétation des résultats obtenus en regard des hypothèses émises.

1.1. Spécificité de la tâche d'apprentissage de mots

Notre première hypothèse concernait la capacité de la tâche d'apprentissage de mots à évaluer spécifiquement le domaine lexical. En effet, celle-ci a été créée pour notre étude dans le but d'évaluer de façon dynamique les capacités lexicales des enfants. Cette tâche comprend huit cycles comportant chacun une phase d'exposition de mots à apprendre et plusieurs épreuves destinées à tester l'apprentissage de ces mêmes mots. Nous souhaitons de cette manière observer la capacité d'apprentissage de non-mots. Il est nécessaire pour nous de déterminer si les scores obtenus par les participants en tâche d'apprentissage de mots sont révélateurs de leurs compétences lexicales afin de les interpréter correctement.

La capacité d'un test à mesurer spécifiquement ce qu'il est censé mesurer fait partie d'une des qualités psychométriques essentielles d'un test appelée la validité définie par « le degré auquel un test mesure ce qu'il prétend mesurer » (Hogan, 2012). Pour déterminer si notre tâche d'apprentissage de mots évalue spécifiquement les compétences lexicales, nous nous intéressons de préférence à la notion de validité de critère. Dans notre cas, elle permet de déterminer le lien éventuel entre les résultats obtenus à la tâche d'apprentissage de mots et les compétences lexicales de l'individu. Une des façons d'évaluer la validité critériée d'un test est de mettre en évidence la corrélation entre le test dont nous voulons évaluer la validité et un test valide mesurant le même construit. Pour notre étude, nous avons cherché à établir le lien entre l'EVIP et les épreuves de la tâche d'apprentissage de mots en utilisant des matrices de corrélation car nous estimons qu'une corrélation positive, importante et significative entre

l'EVIP et la tâche d'apprentissage de mots serait un argument en faveur de la validité de critère de la tâche d'apprentissage de mots. Les matrices de corrélation ont mis en évidence une corrélation modérée positive et significative entre l'EVIP et les différentes épreuves de la tâche d'apprentissage de mots pour le groupe des enfants tout-venant et pour le groupe des enfants allophones. Cette observation nous permet de valider notre première hypothèse selon laquelle la tâche d'apprentissage de mots évalue spécifiquement les compétences lexicales. Toutefois, le lien entre l'EVIP et la tâche d'apprentissage de mots est régi par une corrélation modérée. Cela indique l'impact de facteurs non-cognitifs non contrôlés tels que le temps d'exposition à la langue. La corrélation la plus forte se retrouvait entre l'EVIP et l'épreuve de décision lexicale issue de la tâche d'apprentissage de mots. Ce résultat est surprenant ; il aurait été sensé d'observer une corrélation plus forte entre l'EVIP et la tâche de désignation de la tâche d'apprentissage de mots étant donné que l'EVIP est une tâche de désignation. Or, les tâches de décision lexicale et de désignation ne font pas appel aux mêmes processus cognitifs. L'EVIP évalue le vocabulaire réceptif par désignation d'images et mobilise des processus phonologiques propres à la forme du mot et des processus sémantiques propres au concept visuel auquel le mot renvoie. Au contraire, l'épreuve de décision lexicale fait uniquement appel aux processus phonologiques. Elle est donc moins coûteuse cognitivement. L'épreuve de désignation lexicale impliquait d'associer la bonne forme phonologique à la bonne forme sémantique. La combinaison de ces deux processus complexes a rendu l'épreuve de désignation d'images plus difficile pour les enfants que l'épreuve de décision lexicale. Cela explique la raison pour laquelle l'EVIP est davantage corrélée à l'épreuve de décision lexicale qu'à l'épreuve de désignation d'images. De plus, les items sont plus nombreux en épreuve de décision lexicale. Les enfants ont davantage été exposés à cette épreuve qu'aux autres épreuves de la tâche d'apprentissage de mots. Ce paramètre a joué un rôle sur la réussite de cette épreuve.

1.2. Sensibilité de la tâche d'apprentissage vis-à-vis du statut linguistique

Notre seconde hypothèse évoquait une sensibilité moindre au statut linguistique de la tâche d'apprentissage de mots par rapport à une tâche de vocabulaire. Pour rappel, la taille du vocabulaire est très sensible au degré d'exposition à la langue. Les enfants allophones, qui sont nettement moins exposés à la langue du pays que leurs pairs monolingues, sont de ce fait pénalisés dans les tests classiques de vocabulaire et obtiennent des scores déficitaires.

Les analyses de variances ont démontré que les groupes se différenciaient à l'EVIP. Les enfants allophones ont obtenu des scores faibles à la tâche de vocabulaire en comparaison avec les enfants monolingues. La taille d'effet était la plus forte pour ces deux groupes. Des scores plus faibles avec une taille d'effet forte sont également constatés chez les enfants bilingues en comparaison avec leurs pairs monolingues. Cela concorde avec les données de la littérature qui rapportent des scores plus faibles en vocabulaire réceptif chez les enfants bilingues (Bialystok, 2010). Une taille d'effet modérée était observée pour les enfants bilingues et les enfants allophones. Nous notons que l'EVIP est particulièrement sensible au degré d'exposition à la langue et, par conséquent, au statut linguistique.

La comparaison des performances en décision lexicale issue de la tâche d'apprentissage de mots a mis en évidence des différences moindres entre les groupes. Au contraire, les enfants bilingues dont les scores en tests de vocabulaire sont généralement inférieurs à leurs pairs monolingues obtiennent la moyenne la plus élevée pour cette épreuve. La taille d'effet la plus forte se trouvait entre les groupes bilingues et allophones. De la même manière, les

performances entre les enfants monolingues et les enfants allophones sont similaires et statistiquement significatives. La taille d'effet est faible pour l'épreuve de décision lexicale contrairement à l'EVIP où la taille d'effet était forte. L'évaluation dynamique minimise les conséquences d'une durée inégale d'exposition à la langue sur les résultats. Ces observations nous permettent de valider notre hypothèse selon laquelle la tâche d'apprentissage de mots est moins sensible au statut linguistique qu'une tâche de vocabulaire. Des constats similaires sont retrouvés dans la littérature. Peña et al. (2006) ont montré dans leur étude concernant les capacités narratives que l'évaluation dynamique se présente comme un moyen d'évaluer les compétences des enfants en limitant les biais liés à la diversité culturelle et linguistique. Les recherches de Macleod et Glaspey (2022) sont similaires à la nôtre puisqu'ils ont créé une tâche d'apprentissage de mots à partir de phonèmes universels. Les auteurs rejoignent également l'idée selon laquelle l'évaluation dynamique d'enfants bilingues émergents via une tâche d'apprentissage de mots permet d'évaluer les compétences lexicales en faisant appel à des « capacités indépendantes du développement de la première langue et de l'exposition à la deuxième langue ». L'ensemble des données de la littérature couplé à nos résultats témoignent d'une sensibilité au statut linguistique moindre de la tâche d'apprentissage de mots par rapport à une tâche de vocabulaire.

2. Limites méthodologiques

Nous allons maintenant présenter les différentes limites méthodologiques de notre étude en soumettant des pistes d'évolution éventuelles.

2.1. Liées aux inclusions et à l'échantillon

Nous avons imposé parmi nos critères un temps de présence sur le territoire depuis au moins 6 mois sur le territoire français pour être inclus dans l'étude et un temps maximum de présence n'excédant pas deux ans pour les enfants du groupe allophone. Le temps de séjour s'étale finalement de 2,6 mois à 57 mois. Ce temps d'exposition supérieur a permis aux enfants présents sur le territoire depuis plus longtemps d'étoffer leurs compétences linguistiques en français, notamment dans le domaine lexical. Nous retrouvons une grande différence de temps d'exposition à la langue dans l'échantillon des enfants allophones. Un contrôle strict du temps de séjour des participants aurait permis de s'assurer que les résultats du groupe allophone ne sont pas du tout la conséquence d'un temps d'exposition plus long à la langue. Il reste néanmoins très difficile d'un point de vue organisationnel et temporel d'évaluer un grand échantillon d'enfants sur un laps de temps condensé.

Les enseignants ont à plusieurs reprises exprimé les difficultés rencontrées pour remplir les questionnaires parentaux, notamment pour les parents d'enfants allophones dont la maîtrise du français est fragile voire inexistante. De ce fait, l'exactitude des informations est remise en question et de nombreuses données sont manquantes pour ce groupe de participants. Nous avons notamment reçu peu de réponses quant au niveau de scolarisation des parents, ce qui ne nous a pas permis de déterminer de manière précise le niveau socio-culturel de chaque famille. Nous avons finalement dû nous résoudre à attribuer un niveau socio-culturel en référence au statut de l'école vis-à-vis des dispositifs d'éducation prioritaire. Celui-ci n'apporte pas d'informations relatives à l'histoire de la famille contrairement au niveau de scolarisation des parents qui est un indicateur plus fiable du niveau socio-culturel fréquemment repris dans la littérature.

2.2. Liées à l'évaluation dynamique

La littérature décrit deux types d'approche de l'évaluation dynamique. La première est définie comme une approche interactionniste. En ce sens, l'accent est mis sur des échanges naturels entre l'enseignant et l'élève propices à la spontanéité et la flexibilité. D'après Orellana et al. (2019), cette approche encourage l'enfant à « participer activement à la construction de nouvelles connaissances, plutôt que d'être un récepteur passif des informations ». La seconde approche est dite interventionniste. Contrairement à l'approche interactionniste, l'évaluateur est tenu à un script particulier dans ses échanges avec l'élève. Il ne peut l'aiguiller durant les phases de test afin d'augmenter le potentiel d'apprentissage de l'enfant. Dans notre étude, nous avons pratiqué l'évaluation dynamique avec approche interventionniste ; nous étions tenus de respecter la standardisation de l'évaluation et n'avons apporté aucun feed-back correctif aux enfants. Or, Macleod et Glaspey (2022) indiquent que l'approche interactionniste est la plus appropriée à l'évaluation d'enfants issus de milieux linguistiques divers comme le sont les enfants allophones de notre échantillon. Hasson (2012) maintient cette idée et ajoute que c'est l'approche la plus appropriée pour distinguer un trouble du langage d'un retard lié à une exposition moindre à la langue. Dans le cas où les résultats de notre étude permettraient de créer un nouvel outil d'évaluation des compétences lexicales à destination des professionnels, il serait intéressant de modifier la tâche d'apprentissage de mots sous le format interactionniste tel qu'il est largement recommandé.

2.3. Liées à la cotation

Nous avons fait le choix délibéré d'appliquer une cotation souple pour les épreuves de répétition de pseudo-mots et de dénomination. Le but était de réduire au minimum les effets de aspects phonotactiques liés à la langue maternelle des enfants allophones. Nous avons de ce fait assoupli nos critères de cotation pour l'ensemble des voyelles et pour les différentes variantes du phonème /R/. L'adoption d'une cotation souple nous a permis de nous concentrer sur l'évaluation dynamique des processus lexicaux. Cependant, les processus mis en jeu dans une tâche de répétition de mots sont similaires à ceux mis en jeu dans l'apprentissage de mots. Dans leur étude, Boerma et al. (2015) rappellent que la répétition de pseudo-mots implique un stockage de l'information en mémoire à court terme et la récupération de chaînes phonologiques nouvelles. En ce sens, les capacités à apprendre du vocabulaire nouveau et la répétition de pseudo-mots sont fortement liées. Il aurait été intéressant d'adopter une cotation stricte en répétition de pseudo-mots afin de mettre en évidence le lien existant entre les deux tâches et d'obtenir des informations complémentaires sur le fonctionnement cognitif des enfants allophones.

Conclusion

Le nombre grandissant des situations de bilinguisme amène les orthophonistes à modifier et adapter leur démarche professionnelle dès l'étape du bilan orthophonique. En effet, de nombreuses questions se posent vis-à-vis du choix de l'outil à utiliser pour évaluer les compétences langagières des enfants qui ont pour langue maternelle une langue différente du français. Leurs profils linguistiques diffèrent de ceux des enfants monolingues. Les tests statiques communément utilisés en orthophonie sont construits à partir de normes développementales basées sur la population monolingue. L'utilisation de ces tests lors de l'évaluation orthophonique des enfants allophones peut conduire à des erreurs de diagnostic. En effet, les erreurs produites par les enfants allophones sont similaires à celles produites par les enfants présentant un Trouble Développementale du Langage. Une interprétation erronée des résultats provoque une fréquence élevée de sur-diagnostic et de sous-diagnostic de TDL au sein de la population allophone.

Notre étude s'est portée plus précisément sur l'évaluation des compétences lexicales. Nous avons cherché à mettre en évidence l'intérêt d'utiliser une évaluation dynamique du domaine lexical auprès de la population allophone plutôt qu'une tâche de vocabulaire classique. L'évaluation dynamique est reconnue dans la littérature comme une approche qui permet de limiter les biais culturels et linguistiques. Elle informe sur le potentiel d'apprentissage de l'individu évalué et non pas sur ses connaissances. Nous avons élaboré une tâche d'apprentissage de mots à partir de phonèmes universels dans l'espoir de réduire toute influence de la langue maternelle. Cette tâche, couplée à d'autres épreuves visant l'évaluation des compétences langagières, a été proposée à un échantillon d'enfants scolarisés du CP au CM2. Nous avons analysé les résultats aux épreuves selon si les enfants étaient monolingues, bilingues ou allophones.

Les résultats ont mis en évidence des résultats inférieurs des enfants allophones en tâche de vocabulaire classique, conformément aux données de la littérature. Par ailleurs, les corrélations observées entre l'EVIP et la tâche d'apprentissage de mots ont montré que la tâche d'apprentissage de mots était un outil destiné à l'évaluation spécifique des compétences lexicales. La comparaison des performances en tâche d'apprentissage de mots entre les différents groupes de l'échantillon a montré une sensibilité moindre au statut linguistique. Ces résultats diffèrent des performances à l'EVIP où les enfants bilingues et allophones obtiennent des résultats plus faibles du fait d'une exposition inégale au français par rapport à leurs pairs monolingues. Les deux hypothèses émises initialement ont été confirmées à l'issue des analyses des résultats de l'étude.

Il sera intéressant d'utiliser ces informations pour approfondir les connaissances en matière d'évaluation des enfants bilingues. La prochaine étape de cette étude serait d'explorer la sensibilité avec laquelle la tâche d'apprentissage de mots permettrait de distinguer un enfant allophone avec TDL d'un enfant allophone sans TDL. Cela aboutirait à la création d'un outil basé sur l'évaluation dynamique des compétences lexicales des enfants allophones destiné aux orthophonistes.

Bibliographie

- Alt, M., & Plante, E. (2006). Factors That Influence Lexical and Semantic Fast Mapping of Young Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(5), 941-954. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/068\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/068))
- American Speech-Language-Hearing Association. (2004). Knowledge and skills needed by speech-language pathologists and audiologists to provide culturally and linguistically appropriate services. <https://www.asha.org>
- Anaya, J. B., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2018). Conceptual Scoring and Classification Accuracy of Vocabulary Testing in Bilingual Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(1), 85-97. https://doi.org/10.1044/2017_lshss-16-0081
- Armonia, A. C., Mazzega, L. C., Pinto, F. C., Souza, A. C., Perissinoto, J., & Tamanaha, C. A. (2015). Relationship Between Receptive and Expressive Vocabulary in Children with Specific Language Impairment. *Revista CEFAC, 17*(3), 759-765.
- Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment : Current Findings and Implications for Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 11*(1), 1-29. <https://doi.org/10.2167/beb392.0>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual Minds. *Psychological Science in the Public Interest, 10*(3), 89-129.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2009). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism : Language and Cognition, 13*(4), 525-531. <https://doi.org/10.1017/s1366728909990423>
- Bishop, D. V., 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. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Boerma, T., Chiat, S., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F. & Blom, E. (2015) A quasi-universal nonword repetition task as a diagnostic tool for bilingual children learning Dutch as a second language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58*(6), 1747-1760.
- Boerma, T., & Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children : What if testing both languages is not possible ? *Journal of Communication Disorders, 66*, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001>
- Bonifacci, P., Atti, E., Casamenti, M., Piani, B., Porrelli, M., & Mari, R. (2020). Which Measures Better Discriminate Language Minority Bilingual Children With and Without Developmental Language Disorder ? A Study Testing a Combined Protocol of First and

- Second Language Assessment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1898-1915. https://doi.org/10.1044/2020_jslhr-19-00100
- Bouchard, M. E. G., Fitzpatrick, E. M., & Olds, J. (2009). Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès des enfants francophones. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 33(3).
- Bragard, A., & Schelstraete, M. A. (2006). Le manque du mot dans les troubles spécifiques du langage chez l'enfant. *L'Année psychologique*, 106(04), 633. <https://doi.org/10.4074/s0003503306004064>
- Bragard, A., Schelstraete, M.-A., Collette, E., & Grégoire, J. (2010). Évaluation du manque du mot chez l'enfant : données développementales récoltées auprès d'enfants francophones de sept à 12 ans. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 60(2), 113-127.
- Breault, C., Béliveau, M. J., Labelle, F., Valade, F., & Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie clinique et appliquée*, 3(Fall 2019), 64-81. <https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20190717>
- CASNAV de Lille. (2020). *Inclure des EANA en classe ordinaire au collège*. <http://casnav.ac-lille.fr/eana>
- Chiat, S. (2015) Nonword repetition. In: Armon-Lotem, S., de Jong, J. & Meir, N. (Eds.) *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment*. North York, Canada: Multilingual matters, pp. 125–150.
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2020). *Note d'information*. <https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2018-2019-307217>
- De Lamo White, C., & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 613-627. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00049.x>
- Dockrell, J. E., Messer, D., & George, R. (2001). Patterns of naming objects and actions in children with word finding difficulties. *Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 261-286. <https://doi.org/10.1080/01690960042000030>
- Dunn, L., & Dunn, L. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test* (3rd ed.). Circle Pines, MN : American Guidance Service.
- Dunn, L., Theriault-Whalen, C.M, & Dunn, L. (1993). *Échelle de Vocabulaire en Images Peabody*. (EVIP). Toronto (Canada) : Psychan.
- Ebert, K. D., & Kohnert, K. (2016). Language learning impairment in sequential bilingual children. *Language Teaching*, 49(3), 301-338. <https://doi.org/10.1017/s0261444816000070>
- Gibson, T. A., Jarmulowicz, L., & Oller, D. K. (2017). Difficulties using standardized tests to identify the receptive expressive gap in bilingual children's vocabularies. *Bilingualism : Language and Cognition*, 21(2), 328-339. <https://doi.org/10.1017/s1366728917000074>
- Gibson, T.A., Peña, E., & Bedore, L.M. (2014). The Receptive–Expressive Gap in Bilingual Children With and Without Primary Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 655-667. https://doi.org/10.1044/2014_ajslp-12-0119
- Gibson, T. A., Oller, D. K., Jarmulowicz, L., & Ethington, C. A. (2011). The receptive–expressive gap in the vocabulary of young second-language learners : Robustness and

- possible mechanisms. *Bilingualism : Language and Cognition*, 15(1), 102-116. <https://doi.org/10.1017/s1366728910000490>
- Golberg, H., Paradis, J., & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 41-65. <https://doi.org/10.1017/s014271640808003x>
- Gollan, T. H., Fennema-Notestine, C., Montoya, R. I., & Jernigan, T. L. (2007). The bilingual effect on Boston Naming Test performance. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 13(02), 197-208. <https://doi.org/10.1017/s1355617707070038>
- Gollan, T. H., Montoya, R. I., Fennema-Notestine, C., & Morris, S.K. (2005). Bilingualism affects picture naming but not picture classification. *Memory & Cognition*, 33(7), 1220-1234. <https://doi.org/10.3758/bf03193224>
- Gray, S. (2006). The Relationship Between Phonological Memory, Receptive Vocabulary, and Fast Mapping in Young Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(5), 955-969. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/069\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/069))
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware ! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3-15. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934x(89)90048-5)
- Grosjean, F. (1993, 1996, 2004). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, 1993, 19,13-42.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., & Peña, E. (2001). Dynamic Assessment of Diverse Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(4), 212-224. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/019\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/019))
- Gutiérrez-Clellen V. F., Simon-Cerejido, G., & Wagner, C. (2008). Bilingual children with language impairment : A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1017/s0142716408080016>
- Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J., & Dodd, B. (2012). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 57-75. <https://doi.org/10.1177/0265659012459526>
- Hasson, N., & Joffe, V. (2007). The case for Dynamic Assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 9-25. <https://doi.org/10.1177/0265659007072142>
- Hogan, T. P., Parent, N., & Stephenson, R. (2012). *Introduction à la psychométrie*. Montréal: Chenelière-éducation.
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages : Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism : Language and Cognition*, 15(1), 58-74. <https://doi.org/10.1017/s1366728910000538>
- Jackson, C. W., Schatschneider, C., & Leacox, L. (2014). Longitudinal Analysis of Receptive Vocabulary Growth in Young Spanish English–Speaking Children From Migrant Families.

- Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(1), 40-51. https://doi.org/10.1044/2013_lshss-12-0104
- Kan, P. F., & Windsor, J. (2010). Word Learning in Children With Primary Language Impairment : A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(3), 739-756. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0248\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0248))
- Kohnert, K. (2002). Picture Naming in Early Sequential Bilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(4), 759-771. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/061\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/061))
- Kohnert, K., Windsor, J., & Ebert, K. D. (2009). Primary or “specific” language impairment and children learning a second language. *Brain and Language*, 109(2-3), 101-111. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2008.01.009>
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment : Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2012). NEPSY-II—Bilan neuropsychologique de l’enfant - 2nde édition. Pearson.
- Kormos, J. (2013). Sentence production in a second language. C. A Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken, NJ : Wiley.
- Kormos, J. (2014). *Speech production and second language acquisition*. Abingdon, UK : Routledge.
- Nash, M., & Donaldson, M. L. (2005). Word Learning in Children With Vocabulary Deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(2), 439-458. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/030\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/030))
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder : evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- MacLeod, A.A.N. & Glaspey, A.M. (2022) Dynamic assessment of multilingual children’s word learning. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1–30. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12723>
- Maillart, C. (2011). *Evaluation et axes de rééducation des troubles lexicaux*. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/108449>
- Messer, D., & Dockrell, J. E. (2006). Children’s Naming and Word-Finding Difficulties : Descriptions and Explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 309-324. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/025\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/025))
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilinguals : Re-Examining the Age Factor*. Amsterdam.
- Observation des pratiques linguistiques. (2008). *Cahiers de l’Observatoire des pratiques linguistiques, n°2 : migrations et plurilinguisme en France*. <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de->

- Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 191-230. <https://doi.org/10.1017/s0142716407070117>
- Ortiz, J. A. (2021). Using Nonword Repetition to Identify Language Impairment in Bilingual Children : A Meta-Analysis of Diagnostic Accuracy. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(5), 2275-2295. https://doi.org/10.1044/2021_ajslp-20-00237
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it : The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227-252. <https://doi.org/10.1017/s0142716409990373>
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition. *Internal and External Factors in Child Second Language Acquisition*, 1(3), 213-237. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., & Rice, M. (2003). French-English Bilingual Children With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(2), 404. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/er01\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/er01))
- Peña, E., Iglesias, A., & Lidz, C. S. (2001). Reducing Test Bias Through Dynamic Assessment of Children's Word Learning Ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(2), 138-154. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/014))
- Peña, E.D., Gillam, R.B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006) Dynamic assessment of school- age children's narrative ability: an experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1037–1057. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/074](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/074)
- Peña, E., Gutiérrez-Clellen, V., Iglesias, A., Goldstein, B., & Bedore, L. (2014). *Bilingual English Spanish Assessment (BESA)*. San Rafael, CA : AR Clinical Publication.
- Penner, Z., Schulz, P., & Wyman, K. (2003). Learning the meaning of verbs : what distinguishes language-impaired from normally developing children. *Linguistics*, 41(2), 289-319. <https://doi.org/10.1515/ling.2003.010>
- Rice, M. L., Oetting, J. B., Marquis, J., Bode, J., & Pae, S. (1994). Frequency of Input Effects on Word Comprehension of Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(1), 106-122. <https://doi.org/10.1044/jshr.3701.106>
- Saenz, T. I., & Huer, M. B. (2003). Testing Strategies Involving Least Biased Language Assessment of Bilingual Children. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 184-193. <https://doi.org/10.1177/15257401030240040401>
- Smolander, S., Laasonen, M., Arkkila, E., Lahti-Nuutila, P., & Kunnari, S. (2020). L2 vocabulary acquisition of early sequentially bilingual children with TD and DLD affected

- differently by exposure and age of onset. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 56(1), 72-89. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12583>
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>
- Thordardottir, E. (2017). Amount trumps timing in bilingual vocabulary acquisition : Effects of input in simultaneous and sequential school-age bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 23(1), 236-255. <https://doi.org/10.1177/1367006917722418>
- Verhoeven, L., Steenge, J., van Weerdenburg, M., & van Balkom, H. (2011). Assessment of second language proficiency in bilingual children with specific language impairment : A clinical perspective. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1798-1807. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.010>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Yan, S., & Nicoladis, E. (2009). Finding le mot juste : Differences between bilingual and monolingual children's lexical access in comprehension and production*. *Bilingualism : Language and Cognition*, 12(03), 323. <https://doi.org/10.1017/s1366728909990101>