

**CFUO de Lille**

UFR35 - Département Médecine  
Pôle Formation  
59045 LILLE CEDEX  
cfuo@univ-lille.fr



# **MEMOIRE**

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

**Clémence BECQ**

soutenu publiquement en juin 2025

**Les défis de l'évaluation lexicale chez les enfants  
bilingues  
Revue de la recherche sur les solutions émergentes dans la  
littérature**

MEMOIRE dirigé par

**Matthieu BIGNON**, ATER au département de psychologie, Université de Lille

**Alice MARTIN**, Orthophoniste, Fromelles

Lille – 2025

# Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier sincèrement mes directeurs de mémoire Matthieu Bignon et Alice Martin. Merci d'avoir pris le temps de m'accompagner, durant ces deux dernières années, dans ce projet. C'est grâce à votre disponibilité constante, vos précieux conseils et votre bienveillance que j'ai pu accomplir ce travail. Merci particulièrement à Matthieu pour ta pédagogie et ton expertise dans ce domaine de recherche. Merci à toi Alice pour tout ce que tu m'as apporté depuis le début de mes études, que ce soit en stage ou lors de ce projet, ton point de vue clinique a toujours été très enrichissant.

Merci à Madame Macchi pour ces précieuses ressources et ses enseignements qui ont éveillé notre regard critique et clinique.

Merci à mes maitres de stage, Alice, Elise, Justine, Perrine, Anaïs, Pauline, Fanny et Philippe qui m'ont donné envie d'exercer avec passion le métier d'orthophoniste.

J'adresse une pensée particulière à Mathilde, Julie, Morgane, Clotilde qui sont devenues plus que des partenaires de révisions.

Je remercie mes parents de m'avoir permis de réaliser mes études. Merci à ma famille, mes amis qui m'ont toujours encouragée.

Enfin, merci à celui qui deviendra dans quelques mois mon mari. Vous avez toujours cru en moi, votre soutien a été sans faille durant toutes mes études.

## **Résumé :**

Les orthophonistes sont amenés à évaluer des enfants ayant différents profils linguistiques. Or, la grande majorité des outils d'évaluation disponibles sont normés auprès d'une population monolingue. Utiliser ces outils auprès d'une population bilingue pourrait donc influencer les résultats et compromettre la validité diagnostique du bilan. Cette problématique est d'autant plus importante dans le domaine lexical puisque le développement lexical est fortement dépendant de l'exposition linguistique dont bénéficie l'enfant. De plus, les compétences lexicales de l'enfant bilingue doivent se diviser entre deux langues, elles seront donc nécessairement différentes de celles d'un enfant monolingue. Afin de répondre à ces défis, cette revue systématique propose des pistes concrètes pour permettre aux orthophonistes d'évaluer de manière moins biaisée le lexique des enfants bilingues. Parmi ces solutions, on retrouve d'abord des principes généraux d'évaluation valables pour l'évaluation langagière globale. Des méthodes d'évaluation plus spécifiques au lexique sont ensuite exposées. Deux grands principes s'en dégagent. D'une part, l'adaptation d'outils d'évaluation connus, et d'autre part la création de nouveaux outils, de nouvelles tâches d'évaluation plus universelles. Ces solutions sont ensuite discutées d'un point de vue clinique et méthodologique ouvrant des perspectives pour les futurs concepteurs de tests lexicaux.

## **Mots-clés :**

Bilinguisme, évaluation, enfants, lexique.

## **Abstract :**

Speech and language therapists have to assess children with different linguistic profiles. However, the vast majority of assessment tools available are standardised for a monolingual population. Using these tools with a bilingual population could therefore influence the results and compromise the diagnostic validity of the assessment. This problem is all the more important in the lexical field, since lexical development is highly dependent on the child's linguistic exposure. What's more, the bilingual child's lexical skills must be divided between two languages, so they will necessarily be different from those of a monolingual child. In response to these challenges, this systematic review proposes concrete ways in which speech and language therapists can assess bilingual children's lexical skills in a less biased way. These solutions include general assessment principles that are valid for global language assessment. More specific lexical assessment methods are then presented. Two main principles emerge. On the one hand, the adaptation of known assessment tools, and on the other, the creation of new tools and new, more universal assessment tasks. These solutions are then discussed from a clinical and methodological point of view, opening up prospects for future lexical test designers.

## **Keywords :**

Bilingualism, assessment, lexicon, children.

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses .....	1
1. Introduction théorique .....	1
1.1. Le bilinguisme.....	1
1.1.1. Définitions.....	1
1.1.2. Types de bilinguisme.....	2
1.2. Bilinguisme et développement du langage.....	4
1.2.1. Spécificités générales .....	4
1.2.2. Développement du lexique chez l'enfant tout-venant.....	5
1.2.3. Développement du lexique chez l'enfant bilingue .....	6
1.3. Evaluation et diagnostic .....	7
1.3.1. Evaluation du langage oral : outils et démarche.....	7
1.3.2. Evaluation du lexique.....	7
1.3.3. Les enjeux de l'évaluation dans le bilinguisme.....	8
<b>Objectifs et hypothèses</b> .....	<b>9</b>
<b>Méthode</b> .....	<b>9</b>
1. Type d'étude.....	9
2. Critères d'éligibilité des articles.....	9
3. Sources d'information .....	9
4. Stratégie de recherche .....	10
5. Processus de sélection.....	11
6. Collecte de données .....	12
7. Variables étudiées.....	12
8. Méthode de synthèse .....	12
<b>Résultats</b> .....	<b>13</b>
1. Environnement linguistique et culturel : un appui à l'interprétation des tests.....	13
2. Tester l'enfant dans ses deux langues.....	14
3. Adapter des méthodes d'évaluation existantes .....	15
3.1 Notation .....	15
3.1.1 Conservation du meilleur score .....	15
3.1.2 Score conceptuel.....	15
3.1.3 Score total .....	16
3.1.4 Score coordonné .....	17
3.2 Correction .....	18
3.2.1 Cotation automatique.....	18
3.2.2 Aide d'un adulte natif.....	19

4.	Concevoir des tests adaptés à l'évaluation bilingue .....	19
4.1	Construction des items selon l'approche des « jumeaux linguistiques ».....	20
4.2	Adaptation des normes.....	20
5.	Utiliser de nouvelles tâches d'évaluation applicables à tous les profils linguistiques....	21
5.1	Tâche de fluence .....	21
5.2	Evaluation dynamique .....	21
<b>Discussion.....</b>		<b>23</b>
1.	Rappel de l'objectif de la revue et de nos résultats.....	23
2.	Discussion des résultats .....	24
2.1	Sélection des études .....	24
2.2	Limites liées à la généralisation des résultats .....	24
2.3	Considérations méthodologiques et biais potentiels.....	24
3.	Vers une situation idéale d'évaluation.....	25
4.	Perspectives pour les concepteurs des tests lexicaux.....	25
<b>Conclusion.....</b>		<b>26</b>
<b>Bibliographie .....</b>		<b>26</b>
Liste des annexes .....		A
<b>Annexe 1 : Diagramme des facteurs pouvant impacter la situation de bilinguisme d'un enfant d'après le modèle écologique de Bronfenbrenner, (Paradis, 2023) .....</b>		<b>A</b>

# Introduction

Le bilinguisme est encore une réalité mal connue, entourée de mythes et de fausses croyances. Alors que nos sociétés ont tendance à l'envisager comme une situation minoritaire, le bilinguisme est courant et concerne une grande partie de la population mondiale (Grosjean & Li, 2013). Cependant les outils d'évaluation orthophoniques actuels sont principalement pensés pour des enfants monolingues. En effet, la population bilingue est très peu représentée dans les données normatives des tests actuels.

Dans ce mémoire, nous nous focaliserons plus précisément sur l'évaluation du lexique. Celle-ci, se doit d'être différenciée de celle d'un enfant monolingue pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les enfants bilingues peuvent avoir un accès lexical moins aisé que les enfants monolingues sans que celui-ci ne soit pathologique (Thordardottir et al., 2006). De plus, le stock lexical ne peut être évalué dans une seule langue car cette évaluation ne serait potentiellement que le reflet d'une partie du vocabulaire de l'enfant (Desrochers et al., 2022). Enfin, certaines variables telles que le temps et le contexte d'exposition aux deux langues, le niveau socio-économique de l'environnement doivent être prises en compte car elles peuvent impacter spécifiquement ce développement lexical (Dixon et al., 2012).

Le risque d'utiliser des outils et des démarches d'évaluation non adaptés à ces enfants est alors de surestimer certains troubles langagiers chez les enfants bilingues (Grimm & Schulz, 2014). On peut alors se demander : Quelles sont les solutions proposées dans la littérature permettant une évaluation du lexique adaptée aux enfants bilingues ?

Dans un premier temps, nous nous demanderons pourquoi il est important de proposer une évaluation respectant les spécificités du développement lexical des enfants bilingues. Pour cela, nous soulignerons la diversité de situations que peut inclure le bilinguisme et nous identifierons les spécificités du développement langagier des enfants bilingues. Nous nous attacherons ensuite à aborder les défis de l'évaluation du langage oral notamment dans le cadre du bilinguisme puis nous détaillerons la méthodologie employée dans ce mémoire à savoir celle d'une revue systématique qualitative suivant les critères de la grille PRISMA (Page et al., 2021).

## Contexte théorique, buts et hypothèses

### 1. Introduction théorique

#### 1.1. Le bilinguisme

##### 1.1.1. Définitions

Les données du ministère de la Culture indiquent que près de la moitié des Français maîtrisent plusieurs langues (Ministère de la Culture, 2022) mettant en lumière la diversité linguistique au sein de la population française. Le rapport du parlement européen de 2006 stipule que : « *le multilinguisme est une caractéristique de l'UE qui fait de celle-ci, indubitablement, un exemple, de même qu'une composante fondamentale de la culture européenne* » (Mari, 2006). Le bilinguisme traversant les frontières socio-économiques, les tranches d'âge et les pays, concerne plus de la moitié de la population mondiale (Grosjean & Li, 2013). Alors que ces données nous font apparaître le bilingue comme une norme, on peut constater qu'il n'est pas forcément considéré de cette manière

dans notre société. Le bilinguisme est, dans l’imaginaire collectif, plutôt envisagé comme minoritaire. Cette représentation s’explique par plusieurs choses. Tout d’abord, la France ne reconnaît que le français comme langue officielle (Conteh & Meier, 2014). Au contraire, en Suisse ou en Algérie plusieurs langues coexistent officiellement. Le fait que le bilinguisme soit envisagé comme minoritaire peut découler également d’un problème terminologique. En effet, la définition du bilinguisme n’est pas forcément évidente, elle suscite beaucoup de discussions dans la littérature, dans le domaine de la psychologie, de la linguistique, de la sociologie, de l’anthropologie et plus récemment dans le domaine orthophonique à la croisée de plusieurs de ces disciplines (Desrochers et al., 2022).

Dans les premières définitions proposées, celle de Bloomfield de 1933 utilisait le critère de fluence comme variable indispensable pour parler de bilinguisme (Grosjean, 2018). Ainsi, pour être appelé bilingue, un individu devait maîtriser les deux langues comme un natif avec la fluidité et l’accent associés à ce degré de maîtrise. On retrouve encore une forte adhésion collective à cette définition. Or, Grosjean rappelle que ce type de bilinguisme est une réalité rare et que la plupart des bilingues sont en fait nés monolingues. Pour lui, la différence entre le monolingue et le bilinguisme serait plutôt à envisager comme un continuum. Le critère indispensable pour définir le bilinguisme serait plutôt l’usage des langues, ainsi le bilinguisme est défini comme « l’utilisation de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours » (Grosjean, 2018, p.7). Cette définition n’exclut pas totalement le critère de fluence mais le considère comme une variable supplémentaire dans le continuum de la situation de bilinguisme. Cette définition beaucoup moins restrictive alimente toujours des discussions dans la littérature en élargissant de manière importante la définition du bilinguisme. A partir de cette perspective du bilinguisme, nous pouvons imaginer combien le bilinguisme peut être fréquent.

### **1.1.2. Types de bilinguisme**

Si l’on définit le bilinguisme comme « l’utilisation de deux ou plusieurs langues dans la vie de tous les jours », (Grosjean, 2018, p.7) associer le bilinguisme à une situation serait restrictif, il existe en réalité une pluralité de bilinguismes. Certains auteurs proposent de faire des classifications à partir de ces diverses situations. Une des variables retenues est l’âge d’exposition à la langue. Celle-ci permet de distinguer le bilinguisme simultané du bilinguisme séquentiel (Desrochers et al., 2022). Pour parler de bilinguisme simultané, il est nécessaire que la présentation de la deuxième langue ait débuté avant que les bases de la première ne soient déjà acquises. Par opposition, dans le bilinguisme séquentiel, l’exposition à la deuxième langue débute après une maîtrise de la première langue. L’âge seuil pour les distinguer est souvent débattu. Alors que certains retiennent l’âge de 3 ans, d’autres considèrent la fin du bilinguisme simultané vers 6-7 ans, l’âge de l’entrée à l’école élémentaire (Thordardottir, 2019). Selon ce critère d’âge, on peut également différencier les bilingues précoces des bilingues tardifs. Ces catégorisations peuvent avoir un intérêt car des études comme celle de Thordardottir montre que la précocité de l’exposition est un des facteurs influençant la maîtrise de la deuxième langue (Thordardottir, 2011). Mais il pourrait également être judicieux de distinguer les bilingues qui bénéficient d’un temps d’exposition important à la deuxième langue de ceux qui bénéficient d’un temps d’exposition plus réduit. Thordardottir parle pour cela de « quantité d’exposition » qui peut être plus ou moins équilibrée entre les deux langues et donc impacter leur développement respectif. Elle montre d’ailleurs dans son étude, que ce facteur d’exposition pourrait

avoir un rôle encore plus important que l'âge d'acquisition dans la construction langagière de la deuxième langue (Thordardottir, 2011). Le temps d'exposition constitue donc un facteur aussi déterminant que la précocité d'acquisition. La notion de « période critique », selon laquelle il serait impossible d'atteindre le niveau linguistique d'un locuteur natif après un certain âge (Köpke, 2013), doit donc être nuancée. En revanche, le concept de « période sensible » prend en compte la possibilité de compensations plus tardives (Köpke, 2013). Ainsi, ce dernier offre une compréhension plus souple des trajectoires de développement des enfants bilingues.. En effet, il n'est pas impossible de devenir bilingue à l'âge adulte (Grosjean, 2018).

Un autre enjeu est l'équilibre des performances entre les deux langues. Un équilibre parfait entre les deux langues est d'ailleurs rarement observé (Grosjean, 2018). Ainsi le terme de bilinguisme équilibré renvoie à une réalité rare. Une langue est souvent mieux maîtrisée que l'autre, celle-ci est appelée « langue dominante ». Définir cette langue dominante reste néanmoins difficile car sa définition dépend aussi beaucoup des variables étudiées. Un enfant peut par exemple être plus performant dans le domaine morphosyntaxique dans une langue mais avoir de meilleures compétences métalinguistiques dans l'autre langue. Un bilingue peut également avoir des compétences uniquement en compréhension dans la deuxième langue. Dans ce cas, on parle de bilinguisme passif (Diebold, 1961) par opposition au bilinguisme actif.

Le contexte d'acquisition des langues est également une variable intéressante pour différencier les types de bilinguisme, car il peut varier considérablement et influencer le développement linguistique ainsi que l'identité culturelle et linguistique d'un individu. Par exemple, dans un contexte de traumatisme migratoire, une personne peut être contrainte d'apprendre la langue majoritaire du pays et alors être limitée dans la pratique de sa langue maternelle. Cette personne sera reconnue comme « allophone » car sa langue première n'est pas la langue officielle du pays dans lequel elle vit (Bélanger et al., 2011). À l'inverse, l'apprentissage d'une langue minoritaire peut se produire dans des circonstances où l'individu a le choix, comme dans le cadre d'une opportunité professionnelle ou personnelle. À partir de cette pluralité des contextes d'exposition aux langues, Lambert (1975) propose le concept de bilinguisme additif ou soustractif (cité par Homel et al., 2014). Le bilinguisme est additif s'il est enrichissant sur le plan langagier et culturel sans nuire à la langue première. Il est soustractif s'il compromet la maîtrise des deux langues. Le bilinguisme soustractif peut conduire au "semilinguisme", c'est-à-dire à une situation dans laquelle aucune des langues n'est réellement maîtrisée (Homel et al., 2014). Ces situations résultent d'interactions entre facteurs sociaux et individuels. On peut alors distinguer le bilinguisme "social" du bilinguisme "individuel" en fonction de ces facteurs (Larruy et al., 2001). Le bilinguisme social concerne la société dans son ensemble, tandis que le bilinguisme individuel concerne l'individu lui-même. Par exemple, dans une ville multilingue comme Toronto, le bilinguisme social s'illustre par les services publics qui proposent deux langues, alors que le bilinguisme individuel se traduit par l'attachement d'un individu à ses langues familiales. On peut alors envisager que le bilinguisme social, qui inclut notamment la reconnaissance de la langue dans la société, peut influencer les composantes identitaires et affectives du bilinguisme individuel. La coexistence de plusieurs langues au sein d'une même communauté ou d'un même individu soulève donc toute une gamme de questions et de défis, tant sur le plan individuel que collectif.

Le bilinguisme peut donc être envisagé selon un grand nombre de variables. Parmi celles-ci, nous avons pu citer ici l'âge d'acquisition, le niveau de maîtrise des langues ainsi que la valorisation

sociale des langues. Paradis (2023) propose à partir de celles-ci un modèle rendant compte de la pluralité des situations de bilinguisme (voir fig 1 en annexe). L'hétérogénéité des situations de bilinguisme étant prédominante, nous nous intéresserons dans ce mémoire aux enfants bilingues issus de ces différents contextes afin de pouvoir appréhender cette diversité de situations retrouvées dans les cabinets d'orthophonie.

## **1.2. Bilinguisme et développement du langage**

### **1.2.1. Spécificités générales**

Contrairement aux enfants monolingues, l'exposition langagière des enfants bilingues est répartie dans deux langues, leur input langagier dans chaque langue est donc toujours moindre par rapport aux enfants monolingues (Paradis, 2023). De plus la quantité d'input entre les langues varient beaucoup d'un individu à l'autre. Cela rend le développement langagier des enfants bilingues très hétérogène (Paradis, 2023). Cette hétérogénéité peut s'expliquer par l'influence de différents facteurs. Dixon et al. (2012) identifie quatre facteurs clés qui influencent le développement langagier des enfants bilingues. Premièrement, le niveau socio-économique de leur environnement familial. Celui-ci joue un rôle crucial en offrant des expériences et des ressources plus ou moins avantageuses. Deuxièmement, la langue utilisée par le parent affecte directement son exposition et sa familiarité avec cette langue. Elle joue également un rôle affectif important dans la construction de l'identité de l'enfant. Troisièmement, le statut de la langue influence la motivation de l'enfant à les utiliser. Enfin, la quantité et qualité de l'input déterminent la variété d'interactions qui enrichissent le vocabulaire et la grammaire de l'enfant dans les deux langues (Dixon et al., 2012). Pour comprendre le développement langagier d'un enfant bilingue, il paraît donc nécessaire de s'intéresser à ces différentes informations.

Dans le développement langagier des enfants bilingues, un autre aspect essentiel concerne la vitesse d'acquisition des langues. La littérature décrit souvent une absence de production verbale sur une période plus ou moins longue, appelée « période silencieuse » (Desrochers et al., 2022). Cette dernière s'explique par la primauté de la compréhension sur la production dans la construction du langage. L'enfant a besoin de temps pour s'imprégner des deux langues avant de pouvoir s'exprimer. Cette séquentialité existe également dans le développement oral du monolingue mais peut être plus longue chez les bilingues. Dans ce contexte, l'orthophoniste peut être sollicité face à l'inquiétude des parents ou des enseignants qui attendent des productions. Le professionnel peut, dans ce cas, parfois avoir simplement un rôle d'information afin de rassurer l'entourage par rapport aux âges-clés qui peuvent différer de l'enfant monolingue. Dans le cadre d'un bilinguisme séquentiel notamment, les parents peuvent également être interpellés par un phénomène « d'attrition ». Celui-ci se définit par une baisse des performances dans la langue première du fait de la confrontation à une nouvelle langue (Desrochers et al., 2022).

Les deux langues que l'enfant bilingue apprend peuvent aussi influencer son développement linguistique par des interférences ou des transferts, selon leurs similitudes ou leurs différences (Pham et al., 2018). Le transfert linguistique se produit lorsque les connaissances d'une langue facilitent l'apprentissage de l'autre. Au contraire on relève des interférences lorsque des éléments d'une langue interfèrent avec l'apprentissage ou l'utilisation de l'autre langue. Avec l'hypothèse d'une « interdépendance développementale » Cummins postule que le niveau de maîtrise de la première

langue sera déterminante pour l'apprentissage de la deuxième (Cummins, 1979).

Le bilinguisme implique donc certaines spécificités dans le développement langagier, néanmoins le développement langagier qu'il soit monolingue ou bilingue est conditionné par le besoin d'interactions riches et fréquentes dans des contextes signifiants. Ainsi, des facteurs de risque tels que le manque d'exposition se retrouvent dans les deux contextes linguistiques. Par conséquent, certaines données sur le développement lexical des enfants monolingues restent pertinentes pour étudier celui des enfants bilingues.

### **1.2.2. Développement du lexique chez l'enfant tout-venant**

Les premiers mots sont généralement produits entre 10 et 13 mois selon les auteurs et sont surtout constitués de bilabiales avec une structure type consonnes voyelles (ex :/papa/, /mama/); L'enfant continue ensuite à développer son lexique pour atteindre à 18 mois, ce qu'on appelle « l'explosion lexicale ». Le développement du lexique ne progresse pas de manière continue mais s'accroît de manière exponentielle autour de cet âge-clé (Kern & Santos, 2011). Selon Thibaut et al. (2001) le lexique est constitué à 20 mois de 200 mots puis de 400 à 600 mots vers 2 ans. Avec l'apprentissage d'un nouveau mot par heure entre 2 et 5 ans (Carey cité par Thibaut et al., 2001), on mesure la rapidité du développement lexical. A 4 ans, on considère que l'enfant tout-venant peut maîtriser les « bases » de son système linguistique grâce à un apprentissage implicite (Bassano et al., 2020).

Pour construire son lexique, un enfant dispose de certaines « prédispositions biologiques » dès la naissance (Bassano et al., 2020). Parmi celles-ci on retrouve la capacité à segmenter le flux continu de la parole en mots grâce à la reconnaissance de certains patterns phonologiques. Cette étape est appelée « opération de segmentation ». Celle-ci est suivie d'une « opération de discrimination », l'enfant doit en effet, pouvoir différencier le segment identifié d'autres qu'il a déjà pu entendre auparavant. Grâce à la prosodie notamment, les segments de parole sont associés à une représentation sémantique déduite dans un contexte d'utilisation, il s'agit ici de l'« opération d'appariement » (Schelstraete, 2011). Le mot doit être entendu plusieurs fois dans différents contextes qui ont du sens pour pouvoir être identifiés et appris. Les connexions cérébrales qui construisent les capacités lexicales de l'enfant se créent grâce aux interactions qu'il a avec son environnement (Bassano et al., 2020). Après avoir intégré le mot dans son lexique interne, l'enjeu est donc de pouvoir le produire. Pour cela on peut se référer aux grands modèles de la production de la parole à savoir le modèle cognitiviste de Bock et Levelt (Levelt et al., 1999) ou encore celui de Dell qui est plutôt connexionniste (Dell et al., 1997). Ces deux modèles ont en commun le fait de comprendre une étape d'élaboration du message avec une intention de communication puis une étape de sélection lexicale nécessaire afin d'associer le concept recherché, vient ensuite l'étape phonologique qui va permettre de retrouver la forme phonologique du mot que l'on souhaite produire. Ces deux dernières étapes illustrent bien le fait qu'un mot soit constitué à la fois d'une représentation phonologique (étape phonologique) et d'une représentation sémantique (étape conceptuelle) (Bragard et al., 2010). Ainsi, la construction du lexique mental se fait avant la production. En effet, on observe une dissociation entre compréhension et expression. On distingue ainsi le lexique passif du lexique actif. Le lexique passif regroupe les mots associés à une signification sémantique mais pas nécessairement à une production. En revanche, le lexique actif comprend les mots que quelqu'un comprend et produit. Le lexique passif est donc toujours plus important que le lexique actif (Bassano et al., 2020).

Le développement du lexique ne se limite pas pour autant à la somme d'étiquettes lexicales. Selon Ferrand (2001), le lexique est un vaste réseau de concepts interconnectés et organisés de manière hiérarchique. Thibaut (2001) souligne l'importance des relations catégorielles telles que tout/partie, inclusion ou incompatibilité lexicale (deux significations qui ne peuvent pas se superposer). L'apprentissage de la polysémie présente quant à lui, un défi supplémentaire car il complique la relation signifiant-signifié de base. Des répétitions du mot dans différents contextes apparaissent donc nécessaires pour acquérir ces capacités lexicales plus complexes. Mais en début d'apprentissage l'enfant ne bénéficie pas forcément d'autant d'expériences que l'adulte. Ses catégorisations sémantiques peuvent alors s'en trouver erronées. Ainsi, on peut retrouver une surutilisation d'un concept (par exemple « banane » pour tous les fruits) ou une sous-utilisation (« sac à main » uniquement pour le sac de la mère) ou alors une utilisation en deçà de la catégorisation dénommée (« végétaux » pour désigner uniquement des fleurs). On parle alors respectivement de « sur-extension », de « sous-extension », ou de « recouvrement » (Thibaut et al., 2001). On peut alors retenir de cette idée que l'utilisation du lexique chez l'enfant tout-venant peut déjà avoir certaines spécificités par rapport aux adultes.

### **1.2.3. Développement du lexique chez l'enfant bilingue**

Le développement lexical de l'enfant bilingue reprend les étapes développementales repérées chez les enfants monolingues mais ne s'inscrit pas nécessairement dans la même temporalité. Comme le rappelle Desrochers (2022), un bilingue doit apprendre le lexique de deux langues. Cette division ne lui permettra pas forcément d'atteindre le même niveau lexical qu'un locuteur monolingue dans chacune de ces langues. Thordardottir et al. (2006) ont mis d'ailleurs en évidence que les enfants bilingues possédaient non seulement un stock lexical moins important dans chacune des langues, mais également un accès lexical moins aisé qu'un enfant monolingue (Thordardottir et al., 2006).

Des variables importantes pouvant impacter le développement lexical ont été mises en évidence. Parmi celles-ci, on peut mentionner le contexte d'exposition. En effet, Bialystok (2010) a montré que les enfants bilingues obtenaient des scores inférieurs aux enfants monolingues en désignation d'image. Une analyse approfondie des résultats a montré que cet écart ne concernait que le vocabulaire utilisé dans un cadre familial tandis que les enfants bilingues présentaient un niveau de vocabulaire académique très similaire aux enfants monolingues. En effet les enfants bilingues évalués en anglais pratiquaient cette langue à l'école, ils ont donc obtenu de meilleurs scores pour le vocabulaire académique que le vocabulaire moins formel (Bialystok et al., 2010). L'âge d'exposition à la langue peut également être une variable influençant significativement le développement lexical de l'enfant bilingue. Thordardottir (2011) et Gross (2014) ont comparé les bilingues simultanés et séquentiels sur des tâches de vocabulaire réceptif et expressif. Du point de vue du vocabulaire réceptif, les bilingues simultanés et les monolingues obtiennent des résultats équivalents. A l'inverse, les enfants bilingues séquentiels obtiennent des scores significativement inférieurs aux enfants monolingues. Concernant le vocabulaire expressif, on observe également une différence entre les deux types de bilinguisme bien qu'elle soit moins importante qu'en réception. Les deux groupes bilingues obtiennent des performances moins bonnes que les monolingues et cette différence était plus forte pour les enfants bilingues séquentiels. Ces résultats montrent que l'âge d'exposition à la langue influence particulièrement le développement lexical en réception. En effet, l'âge d'exposition conditionne la quantité d'exposition dont va pouvoir bénéficier l'enfant pour développer sa langue (Thordardottir, 2011). Plusieurs études montrent que ce facteur influence également le « receptive-expressive gap ». Celui se définit comme un écart plus ou moins important entre les capacités lexicales réceptives et

expressives chez l'enfant bilingue. Cet écart est marqué davantage dans la langue à laquelle l'enfant est le moins exposé (Gibson et al., 2012). Ces variables ainsi que celles affectant plus largement le langage oral de l'enfant bilingue ne peuvent être ignorées pour comprendre le développement lexical d'un enfant bilingue car elles peuvent expliquer l'hétérogénéité des trajectoires développementales (Thordardottir, 2019).

### **1.3. Evaluation et diagnostic**

#### **1.3.1. Evaluation du langage oral : outils et démarche**

Le langage oral est une composante essentielle dans la construction de la pensée, de la cognition. Du fait de sa dimension plurielle, son évaluation peut être longue et complexe (Maillart, 2007). En effet, le langage comprend plusieurs domaines et peut s'appréhender d'un point de vue réceptif mais aussi expressif. Le projet CATALISE spécifie d'ailleurs que le langage doit être évalué dans tous ses domaines pour mener une démarche diagnostique (Bishop et al., 2016). Si l'on suit ces recommandations, l'évaluation doit donc inclure une évaluation au niveau réceptif et expressif du domaine phonologique, lexico-sémantique, morphosyntaxique et discursif. On pourrait y ajouter également le domaine pragmatique qui est de plus en plus investigué dans les bilans. Ces différents niveaux et domaines sont forcément intriqués en s'influençant réciproquement. D'ailleurs, d'après le DSM-V, pour diagnostiquer un « trouble du langage », il faut mettre en évidence des « *troubles persistants dans l'acquisition et l'utilisation du langage dans toutes les modalités dus à des déficits en compréhension ou production* » (Crocq & Guelfi, 2015). Notons que l'évaluation du langage oral dans le bilinguisme doit balayer tous ces domaines mais dans chacune des langues, car, comme le rappelle Sanson (2007), un diagnostic de trouble développemental du langage (TDL) peut être posé uniquement si les déficits langagiers sont observés dans les deux langues (Sanson, 2007).

L'évaluation complète du langage oral repose principalement sur l'utilisation de batteries standardisées. Ces batteries fournissent principalement des données quantitatives, complétées par des informations qualitatives obtenues lors de l'anamnèse et de l'observation clinique. Elles comprennent des tests de première ligne pour le dépistage initial des troubles et des tests de seconde ligne visant à caractériser plus précisément ces troubles. Dans notre revue systématique, nous examinerons ces deux types d'outils.

#### **1.3.2. Evaluation du lexique**

Le lexique constitue un domaine fondamental de l'évaluation du langage oral, essentiel pour appréhender le fonctionnement langagier d'un individu. Les capacités lexicales sont évaluées dès les premières étapes du développement langagier, en raison de leur statut préalable à l'acquisition de compétences langagières plus avancées. Cette évaluation précoce du lexique offre ainsi un aperçu de la progression potentielle des compétences langagières plus complexes, telles que la syntaxe et la morphologie, qui reposent toutes sur une base solide de connaissances lexicales (Marchman & Bates, 1994). Par ailleurs, ces capacités sont étroitement liées aux capacités phonologiques. En effet, la capacité à reconnaître, comprendre et utiliser les mots dans le langage oral dépend en partie de la capacité à percevoir et à produire les sons de la langue de manière précise (Bragard et al., 2010). Nous ne pouvons donc séparer clairement les différents domaines du langage oral dans une évaluation. Ainsi le domaine lexical est un domaine indispensable à évaluer si l'on souhaite poser ou exclure un diagnostic de « trouble du langage » selon la terminologie du DSM-5 qui comprend comme critère

d'inclusion notamment « *une réduction lexicale en connaissance et utilisation* » (Avenet et al., 2016).

L'évaluation du lexique peut cibler différentes dimensions : le stock lexical, l'accès lexical, le réseau sémantique. Concernant le stock lexical, il est mesuré principalement à travers des tâches de dénomination et de désignation d'images (Thibaut et al., 2001). Par exemple, l'échelle de Vocabulaire en images Peabody (EVIP) de Dunn et Dunn de 1993 évalue la désignation d'images à partir de l'écoute de mots isolés. Pour les enfants plus jeunes, le stock lexical peut-être mesuré à travers des questionnaires parentaux. Parmi ceux-ci, on peut citer les inventaires français du développement communicatif (IFDC) (Kern et al., 2005) ou l'outil Dialogoris (Antheunis et al., 2000). L'accès lexical n'est lui mesuré que dans quelques tests. On peut citer l'évaluation du manque du mot de Bragard (2010). Cette donnée permet pourtant d'objectiver un manque du mot, symptôme souvent retrouvé dans le cadre d'un trouble développemental du langage (Bragard et al., 2022). Les tests évaluent fréquemment le réseau sémantique. On peut la retrouver dans des batteries plus récentes comme la CELF-5 (Wiig et al., 2013) qui comprend des tâches d'associations sémantiques, de définition de mots et de logique verbale. L'ÉVALO 2-6 (Coquet et al., 2007) intègre une épreuve de « réseau lexical », pouvant également apporter des informations sur la précision sémantique et l'organisation du réseau sémantique. On peut ainsi constater que les matériels d'évaluation existants peuvent manquer d'exhaustivité en ne prenant souvent en compte que l'aspect quantitatif du lexique.

### **1.3.3. Les enjeux de l'évaluation dans le bilinguisme**

Si l'on reprend la définition de Grosjean du bilinguisme, on remarque que la population bilingue peut donc représenter une part non négligeable de la clientèle orthophonique. Néanmoins, peu d'études portent sur l'évaluation et la prise en soin orthophonique des enfants bilingues. En effet, les recherches menées jusqu'ici ont plutôt été portées par le domaine de la psychologie ou de la linguistique (Desrochers et al., 2022). De plus, les recherches francophones sur le sujet ont plutôt été réalisées dans la société québécoise dans laquelle les situations de bilinguismes sont plus fréquentes qu'en France.

Comme mentionné précédemment, les enfants bilingues partagent leur temps d'exposition et les contextes d'exposition au langage entre plusieurs langues. Cela a pour conséquence qu'ils présentent un stock lexical moins important dans chacune des langues par rapport à des enfants monolingues. Les normes des tests de langage étant principalement effectuées auprès d'enfants monolingues, il est possible de conclure à un déficit langagier chez les enfants bilingues même si leur développement est parfaitement dans la norme par rapport aux autres enfants bilingues. Cela peut aboutir à un surdiagnostic de TDL (Grimm & Schulz, 2014). Dans sa population d'étude, Grimm relève que 27,3% des enfants bilingues sont sur-diagnostiqués, c'est-à-dire identifiés comme ayant un trouble du langage alors qu'ils n'en ont pas (Grimm & Schulz, 2014). Ces erreurs diagnostiques ne sont pas sans conséquence car elles peuvent conduire les enfants à recevoir un plan thérapeutique inadapté voire à suivre une rééducation dont ils n'ont pas réellement besoin alors que d'autres enfants sont en attente de rééducation. Ces erreurs diagnostiques peuvent s'expliquer par la population recrutée pour normer les principaux tests utilisés en France. Hormis quelques adaptations des normes comme celles opérées par une équipe de recherche UNADREO (ERU 25) sur l'ELO pour des populations d'outre-mer (La Réunion, Tahiti, Nouvelle Calédonie) (« ERU 25 - Projet », s. d.). On

observe très peu d'échantillonnage auprès d'une population bilingue. Pour la majorité des tests en France, le monolinguisme constitue la norme. Ces erreurs diagnostiques peuvent également être attribuées au manque d'informations dont disposent les orthophonistes pour évaluer cette patientèle qui exige une évaluation spécifique. Dans le cadre de l'évaluation du lexique, on peut alors se demander de quoi dispose un orthophoniste souhaitant contourner les biais d'évaluation propres au bilinguisme des enfants bilingues ?

## **Objectifs et hypothèses**

La spécificité de l'évaluation du lexique des enfants bilingues étant nécessaire, ce mémoire a pour objectif de proposer des solutions pour évaluer de manière non biaisée le lexique des enfants bilingues. Pour cela, une revue de la recherche a été entreprise afin de découvrir les solutions d'évaluation proposées dans la littérature.

## **Méthode**

### **1. Type d'étude**

Ce mémoire a la forme d'une revue systématique de type qualitative. Pour cela, nous nous sommes conformés aux recommandations de la grille PRISMA (Page et al., 2021).

### **2. Critères d'éligibilité des articles**

Les critères d'inclusion des articles exigeaient que les participants soient des enfants âgés de 0 à 18 ans. Tous les articles portant sur des adultes ont été éliminés soulevant d'autres enjeux d'évaluation. Nous avons décidé de ne pas exclure un type particulier de bilinguisme, retrouvant dans nos cabinets des situations diversifiées de bilinguisme. Les articles sélectionnés devaient porter sur l'évaluation du langage oral en général et/ou plus spécifiquement sur l'évaluation du lexique. Seuls les articles ayant comme langue de publication le français et l'anglais ont été inclus dans la synthèse. La langue évaluée ne constituait pas un critère de sélection.

### **3. Sources d'information**

Les bases APA PsycInfo et PsycArticles d'EBSCO et la base de données Pubmed ont été sélectionnées pour effectuer les recherches

## 4. Stratégie de recherche

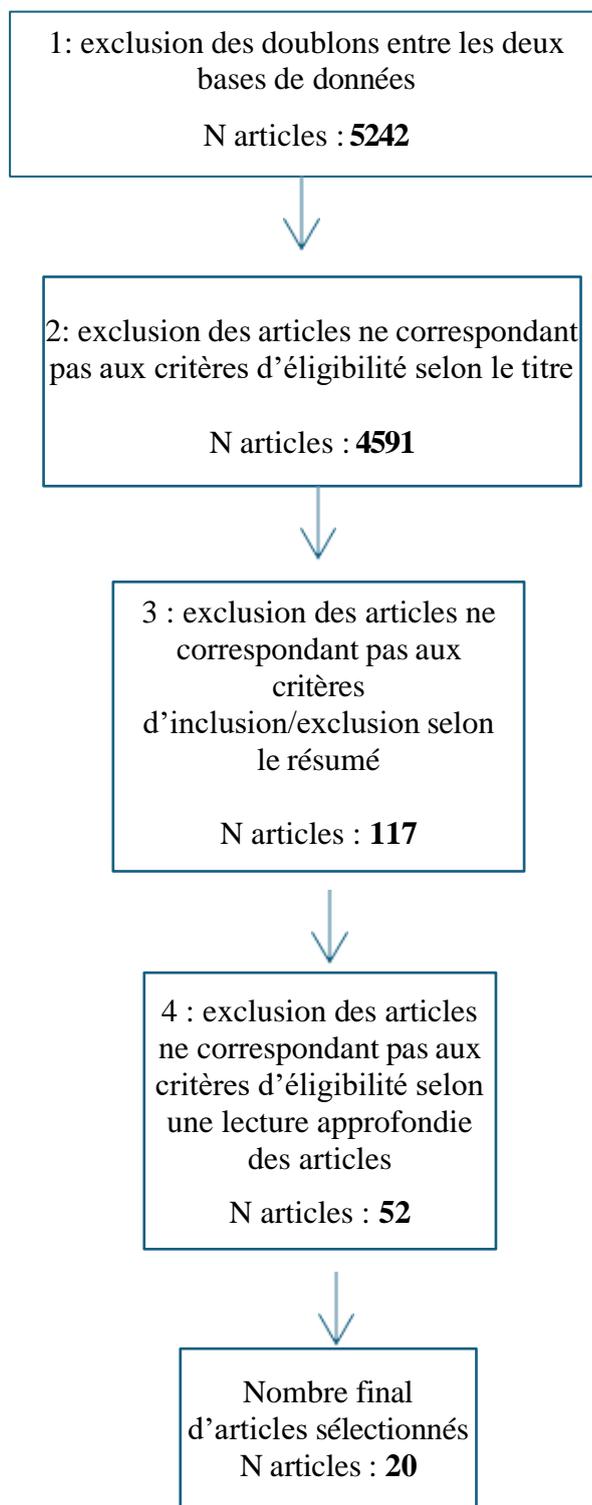
L'équation de recherche utilisée dans les bases de données mentionnées ci-dessus est présentée dans ce tableau

BILINGUISM		EVALUATION		LEXICON		CHILD
Biling*		Assess*		Lexi*		Child*
OR		OR		OR		OR
“Second language”		Evaluat*		Vocabula*		Enfant*
OR		OR				
« langue seconde »		évalu*				
OR		OR				
Allophon*		Test				
OR		OR				
Multiling*		Task				
OR		OR				
« Foreign language »		Tâche				
		OR				
		Bilan				
		OR				
		Screening				
	AND	OR	AND			
		Measure*			AND	
		OR				
		Mesure				

Afin d'affiner la recherche, le filtre « sélection des articles ne concernant que les enfants de 0 à 18 ans » a été sélectionné dans la base PubMed.

## 5. Processus de sélection

Ce diagramme de flux reprend les différentes étapes de sélection utilisées dans ce mémoire :



## **6. Collecte de données**

Les articles sélectionnés par l'équation de recherche ont été enregistrés dans Zotero depuis les deux bases de données utilisées. Les données recueillies ont ensuite été transférées dans l'application Rayyan. Un tableau Excel a été créé et organisé selon les variables étudiées.

## **7. Variables étudiées**

Pour chaque article, ces variables ont été relevées et analysées :

- Titre de l'articles
- Auteurs
- Date de publication
- Nombre de participants
- Age des participants
- Caractéristiques des participants
- Type de bilinguisme
- Langue première
- Langue seconde
- Milieu(x) d'exposition L1
- Milieu(x) d'exposition L2
- Mesure(s) contrôle
- Type d'évaluation proposée
- Evaluation du vocabulaire réceptif
- Evaluation du vocabulaire expressif
- Evaluation du stock conceptuel
- Evaluation du stock total de vocabulaire
- Evaluation du potentiel d'apprentissage
- Normes universelles
- Interprétation clinique (dépistage ou diagnostic ?)
- Langues évaluables
- Bref résumé de l'article
- Limites de l'article
- Points forts de l'article

## **8. Méthode de synthèse**

Les données ont été présentées en regroupant les articles proposant des alternatives d'évaluation comparables. Dans un premier temps, nous avons présenté les solutions générales à l'évaluation langagière bilingue, nous avons ensuite vu comment adapter les tests existants pour contourner les biais liés à la normalisation auprès de monolingues. Enfin, nous avons présenté les solutions émergentes dans la littérature qui permettent d'envisager de nouvelles tâches pour évaluer le lexique.

# Résultats

Cette revue de littérature avait pour objectif d'identifier plusieurs solutions visant à évaluer le lexique des enfants bilingues tout en réduisant les biais liés à leur profil linguistique. Ces solutions s'articulent autour de quatre axes. Tout d'abord, nous soulignerons l'importance de débiter l'évaluation lexicale bilingue par une anamnèse complète, adaptée à la situation linguistique de l'enfant. Ensuite, nous verrons qu'il est essentiel, dans la mesure du possible, d'évaluer le lexique de l'enfant dans ses deux langues, en adaptant les méthodes de notation des tests « classiques ». Dans un troisième temps, nous mettrons en évidence la nécessité de disposer de ressources permettant de corriger les réponses des enfants dans leurs deux langues. Enfin, nous explorerons de nouvelles tâches alternatives permettant d'évaluer le lexique des enfants de manière plus universelle et non biaisée.

## 1. Environnement linguistique et culturel : un appui à l'interprétation des tests.

La première démarche évaluative, sans disposer forcément de tests d'observation directe serait de proposer une anamnèse poussée. Celle-ci ne nécessite aucun matériel particulier et permet de recueillir des informations essentielles sur les facteurs influençant le développement lexical de l'enfant à savoir les facteurs d'exposition environnementaux, sociaux, linguistiques. A partir de ces informations, il serait possible d'estimer les potentialités linguistiques de l'enfant.

Pour cela, Pourquoié et al. (2024) utilisent le questionnaire « Haur Elebidunen Gurasoentzako Galdetegia » (HEGA), une adaptation basque du « Parental Bilingual Input Questionnaire » (PABIQ). L'évaluation du HEGA auprès de 186 enfants a confirmé que ceux ayant une exposition linguistique plus riche (fréquence et diversité des contextes d'exposition) obtiennent de meilleurs scores lexicaux. Cela confirme donc l'importance de prendre en compte ces données environnementales. En effet, un score lexical faible malgré une forte exposition aux langues peut signifier un risque de trouble du langage.

Dans son étude de cas, Hamdani (2024) utilise un questionnaire pour guider l'interprétation des résultats à un test d'observation directe. Il propose à l'enfant testé la tâche du « Language Impairment Testing in Multilingual Settings, Cross-Linguistic Task » (LITMUS-CLT) (Simonsen & Haman, 2017), qui permet d'évaluer le lexique réceptif et expressif dans différentes langues. Afin de guider l'interprétation des résultats à cette tâche, il utilise le questionnaire LITMUS-PABIQ. Ce questionnaire fournit des informations détaillées sur l'environnement et les contextes d'exposition linguistique de l'enfant. Ses compétences réceptives et expressives ainsi que les informations générales d'anamnèse sont également recueillies. A partir des réponses au questionnaire, il sera possible de savoir si l'enfant bénéficie ou non d'un environnement linguistique favorable au développement lexical ou non. Il sera donc possible de juger du caractère pathologique des résultats à la tâche du LITMUS-CLT.

En plus de recueillir des informations générales sur l'environnement linguistique de l'enfant, Pourquoié et al. (2024) intègrent aussi des questions spécifiques au contexte culturel. Par exemple, au pays basque il est important de demander le mode de scolarisation de l'enfant. En effet, dans une classe bilingue, les enseignants et les élèves sont amenés à changer de langue plus régulièrement que

dans une école immersive basque. Selon son exposition au code switching (qui se définit comme un phénomène courant en situation de bilinguisme dans lequel le locuteur change de langue au sein d'un même discours ou d'une phrase (Desrochers et al., 2022)), l'enfant pourra être plus ou moins susceptible de le pratiquer lui-même. Cela pourrait donc impacter son utilisation des deux langues et ses performances aux tests lexicaux notamment lorsque ceux-ci exigent une réponse dans une seule langue. Ce questionnaire plus complet souligne l'importance d'une anamnèse bilingue ajustée aux spécificités culturelles. Elle permet en effet de mieux comprendre le parcours linguistique de l'enfant et d'éviter des évaluations biaisées.

Floccia et al. (2018) vont encore plus loin dans cette approche en considérant les questionnaires et les entretiens parentaux non plus seulement comme des outils complémentaires, mais comme des tests d'évaluation à part entière. Leur outil « UK Bilingual Toddler Assessment Tool » repose sur trois phases. Premièrement, un questionnaire parental, basé sur une version adaptée du MacArthur-Bates Communicative Development Inventories, est proposé aux parents pour obtenir une première estimation du niveau lexical de l'enfant. Ensuite, un entretien téléphonique recueille des informations précises sur le temps et le contexte d'exposition aux langues. Enfin, les scores obtenus au questionnaire sont comparés à des données normatives établies à partir de 372 enfants bilingues de 24 mois, apprenant l'anglais et une langue additionnelle. Dans la comparaison aux normes, le profil d'exposition linguistique de chaque enfant est pris en compte. Les 3 étapes de l'outil sont donc indissociables

Si l'anamnèse permet de mieux cerner le profil linguistique de l'enfant et de situer les compétences lexicales de l'enfant quand il n'existe pas d'autres tests d'observation plus directe à disposition, elle ne constitue qu'une première étape dans l'évaluation du lexique. Pour affiner le diagnostic, il est essentiel d'adapter également les tests « classiques » d'évaluation en tenant compte des compétences de l'enfant dans ses deux langues.

## **2. Tester l'enfant dans ses deux langues**

Les articles recensés soulignent l'importance d'évaluer l'enfant bilingue dans ses deux langues, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les compétences langagières d'un enfant bilingue ne se répartissent pas de manière égale entre ses deux langues. Un enfant peut par exemple, maîtriser davantage le lexique du quotidien en français car il le parle à la maison et maîtriser davantage l'anglais académique car il le parle à l'école. En effet, l'utilisation des deux langues varie en fonction des contextes, des interlocuteurs et de la fréquence d'usage (Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001). Lorsque l'enfant n'a pas pu être évalué dans les deux langues, l'interprétation peut alors se faire en tenant compte du statut de la seule langue évaluée (Fitton et al., 2023). Toutefois, si seule la langue dominante est évaluée, l'examineur pourrait supposer, à tort, que sa deuxième langue est tout aussi développée. Cela entraînerait un risque de surestimer ses compétences lexicales globales (Goodrich et al., 2023) . A l'inverse, lorsqu'il s'agit de la langue à laquelle l'enfant est le moins exposé, l'on pourrait sous-estimer ses capacités. Évaluer les deux langues permet donc d'obtenir une vision plus complète des connaissances lexicales de l'enfant (Bedore et al., 2005). Par ailleurs, évaluer l'enfant dans ses deux langues permet aussi de déterminer si ses compétences linguistiques sont équilibrées entre les deux langues.

Bien que les articles s'accordent sur la nécessité d'évaluer les deux langues, ils ne proposent pas les mêmes solutions d'évaluation. Certains adaptent les tests classiques monolingues tandis que d'autres défendent l'utilisation de nouveaux outils moins centrés sur la population monolingue.

### **3. Adapter des méthodes d'évaluation existantes**

#### **3.1 Notation**

Afin de répondre à la nécessité d'évaluer l'enfant bilingue dans ses deux langues, il est d'abord possible d'adapter la notation des tests « classiques » dont disposent les orthophonistes (dans plusieurs langues).

##### **3.1.1 Conservation du meilleur score**

De Villiers propose, après avoir évalué l'enfant dans ses deux langues, de conserver le meilleur score. Selon elle, conserver le meilleur score permettrait de compenser la sous-estimation que l'on pourrait faire en conservant le score de la langue moins maîtrisée par l'enfant (de Villiers et al., 2021). Ses observations montrent en effet que les performances des enfants bilingues varient selon les domaines et ne sont pas réparties de manière égale entre leurs deux langues. En retenant la meilleure performance dans l'une ou l'autre des langues, on effacerait, selon elle, le biais lié au déséquilibre entre les deux langues. La conservation du meilleur score permettrait donc de connaître le potentiel linguistique de l'enfant et donc de différencier un trouble du langage d'un simple déficit d'exposition à la langue. Cette notation ne permet pas de comparer directement les performances d'un enfant bilingue à celles d'un monolingue, car la maîtrise d'une langue chez un bilingue résulte d'une répartition des connaissances entre ses deux langues. Elle ne peut donc pas être assimilée à celle d'un monolingue qui développe l'ensemble de ses compétences dans une seule langue. On pourrait par contre avoir une comparaison entre bilingues si des normes bilingues existaient. Pour autant, de nombreux auteurs rappellent que le meilleur score ne doit pas être considéré comme le reflet des capacités globales puisqu'il ne se base que sur une partie des compétences.

##### **3.1.2 Score conceptuel**

Le score conceptuel permet de savoir si l'enfant possède le concept qu'on lui présente. En se focalisant sur la connaissance sémantique plutôt que sur la forme phonologique spécifique, cette approche évite de pénaliser l'enfant lorsque la forme verbale d'un mot n'a été acquise que dans une seule de ses langues par manque d'exposition dans la deuxième. Il consiste à prendre en compte la bonne réponse peu importe la langue dans laquelle elle a été formulée (Pearson et al., 1993). Par exemple, dans une tâche de dénomination si l'enfant dénomme le mot « maison » en français mais pas en espagnol, on estime qu'il possède le concept, il obtiendra donc le même nombre de points que s'il connaissait le mot dans les deux langues.

Dans leur étude, Bedore et al. (2005), font passer une tâche de dénomination d'images et comparent les performances lexicales expressives de 95 enfants bilingues et monolingues. Pour les bilingues, l'évaluation dans les deux langues se faisait en deux sections distinctes. Les résultats montrent que le score conceptuel est plus susceptible de situer les performances des bilingues dans la moyenne des enfants monolingues que les scores unilingues. Ce score permettrait donc d'obtenir des scores plus comparables à la norme monolingue. Si l'on note la langue dans laquelle l'enfant produit

le plus de mots, cela permettrait aussi d'identifier la langue dominante de l'enfant.

Dans l'étude de Gross et al. (2014), les enfants passent le test dans une langue. En cas d'échec sur un item, celui-ci est proposé dans l'autre langue. Cette méthode ne permet pas d'identifier clairement sa langue dominante. Toutefois, l'auteure affine la comparaison avec les monolingues en détaillant ses résultats selon le type de bilinguisme et les versants évalués (réceptif ou expressif). Ses conclusions montrent que le score conceptuel pourrait permettre aux bilingues simultanés d'atteindre des performances comparables à celles des monolingues en modalité réceptive. Néanmoins, la différence entre monolingues et bilingues reste marquée pour les bilingues séquentiels et en modalité expressive pour les bilingues simultanés (Gross et al., 2014). Il semble donc adapté d'utiliser des normes monolingues avec un score conceptuel pour les bilingues simultanés en réception. Sur le versant expressif ou dans le cas de bilinguisme séquentiel, il reste un risque de sous-estimer les performances des enfants mais la comparaison à la norme reste moins biaisée qu'en utilisant un score unilingue. (Gampe et al., 2018).

Bedore et al. (2005) soulignent aussi le fait que le score conceptuel permet de contourner le biais du « code switching ». Ce phénomène normal peut diminuer les scores unilingues et donc induire une sous-estimation de capacités lexicales de l'enfant. Au contraire dans le score conceptuel, l'enfant peut donner la réponse dans la langue qu'il souhaite. Ainsi, le score conceptuel ne peut pas être pénalisé par le phénomène de code switching.

Le score conceptuel aurait donc l'avantage de fournir des résultats plus comparables aux résultats monolingues et de contourner le biais induit par le phénomène du code-switching.

### **3.1.3 Score total**

Le score total consiste à comptabiliser tous les mots connus de l'enfant dans les deux langues. Contrairement au score conceptuel, ce n'est pas le nombre de concepts qui est pris en compte mais bien le nombre de formes verbales contenues dans le stock lexical de l'enfant. Ainsi, si l'on calcule le score conceptuel, l'enfant obtiendra un point s'il connaît le mot dans une langue ou dans les deux. Dans le calcul du score total, l'enfant obtiendra un point s'il connaît le mot dans une langue et deux points s'il connaît le mot dans les deux langues. Le score total prend en compte tous les mots acquis chez l'enfant (Core et al., 2013). Cette notation a tendance à fournir chez les enfants bilingues des scores plus hauts que le score conceptuel et bien plus importants que le score unilingue (Fitton et al., 2023).

L'étude de Core et al. (2013) avait pour but de déterminer le nombre d'enfants bilingues considérés comme à risque de trouble du langage si l'on utilise le score conceptuel ou le score total. 47 enfants bilingues anglais-espagnol de 22 à 30 mois ont été testés à partir de questionnaires parentaux. Les résultats montrent que le score conceptuel a tendance à surestimer le nombre d'enfants à risque. En revanche, le score total permettrait d'obtenir une classification des enfants plus proches de celles obtenue pour les enfants monolingues.

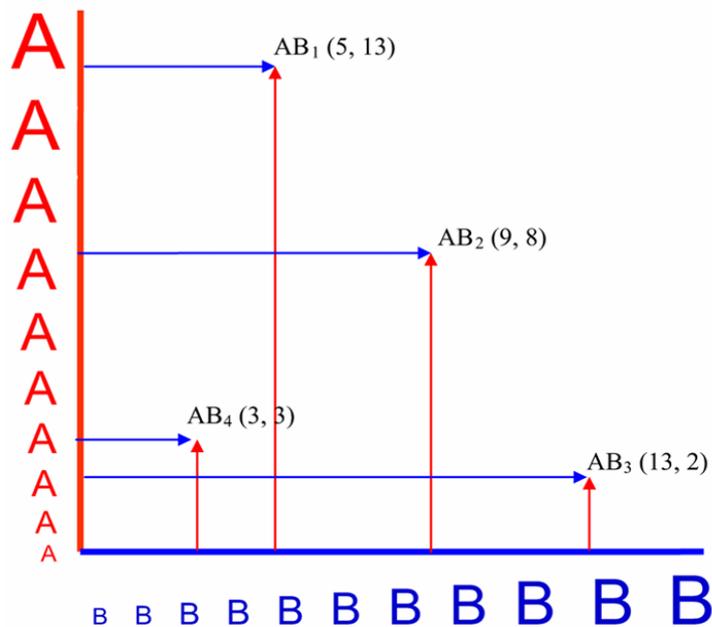
En outre, le score total ne varie pas selon l'équilibre entre les langues de l'enfant. À l'inverse, le score conceptuel attribue des scores plus élevés aux bilingues ayant une langue dominante, mais pas nécessairement aux bilingues équilibrés (Fitton et al., 2023). Le score total estime donc mieux que le score conceptuel les performances lexicales des bilingues équilibrés.

Le score total permet donc de comparer le niveau de vocabulaire d'un enfant bilingue à des normes monolingues. Il semble donner des résultats un peu moins biaisés que le score conceptuel.

Toutefois, il n'existe pas encore de normes pour l'interpréter à visée diagnostique (Fitton et al., 2023).

### 3.1.4 Score coordonné

Une autre approche permet de juger les compétences linguistiques de l'enfant dans chacune de ses langues. Dans un premier temps, les enfants sont évalués dans leurs deux langues et obtiennent alors des scores dans les deux langues. Dans cette méthode, ces scores sont renseignés sur un graphique. Par exemple, l'axe des abscisses représente les scores standardisés en espagnol, tandis que l'axe des ordonnées indique ceux en anglais. Chaque enfant est positionné sur le graphique en fonction de la combinaison de ses compétences dans les deux langues. Ce positionnement est ensuite comparé à une norme.



Reproduit de (Peña et al., 2016)

Pour établir des points de référence pouvant servir de normes, les scores de 179 enfants monolingues hispanophones et 183 enfants monolingues anglophones, avec et sans trouble du langage, ont été intégrés à l'analyse. Les scores mentionnés proviennent des sous-tests sémantiques de la Bilingual english spanish assessment (BESA) (Peña et al., 2018). Grâce à ce graphique, il devient possible de distinguer les enfants au développement linguistique typique de ceux présentant un risque de trouble du langage.

En effet, dans les cas où l'enfant développe des compétences moindres dans une langue, elles pourront être compensées par les performances plus hautes de la deuxième langue. Les performances des enfants à risque de TDL, se situeraient alors dans le quart inférieur gauche (performances faibles dans les deux langues). Dans une étude, le score total et le score coordonné ont été comparés afin d'identifier celui ayant la meilleure validité diagnostique (Peña et al., 2016). Les résultats montrent que le score total obtient la même sensibilité que le score coordonné (93,3%) mais une spécificité moindre (85,7% avec le score total, 96,8 % avec le score coordonné) (Peña et al., 2016).

Cette méthode de notation ne nécessite pas forcément de normes bilingues dans les tests utilisés puisqu'elle s'appuie sur les scores relatifs de chaque langue. En effet, pour définir le caractère pathologique des résultats il suffit d'observer si les scores se situent sous le seuil pathologique défini pour chaque langue. Si les scores se situent sous ce seuil pour les deux langues, les points apparaîtront

dans le coin inférieur gauche du graphique signifiant un risque élevé de trouble du langage. Néanmoins, il est nécessaire que les mesures soient comparables entre les deux langues. Ainsi, le score coordonné permettrait de réduire les faux positifs tout en tenant compte des particularités de chaque langue (Peña et al., 2016).

Il est donc possible d'utiliser des normes monolingues en utilisant un score total ou conceptuel. Il est donc possible d'utiliser des tests traditionnels, en reportant les scores coordonnés.

## 3.2 Correction

L'évaluation dans les deux langues nécessite néanmoins de pouvoir corriger les réponses de l'enfant dans les deux langues évaluées. Deux problèmes se posent alors. Le premier vient du fait que les orthophonistes ne parlent pas forcément les deux langues du patient. Le second est que les langues présentent des variations régionales qui peuvent rendre les tests (ou le jugement de l'orthophoniste) inopérant.

### 3.2.1 Cotation automatique

Lorsque l'orthophoniste ne parle pas la langue de l'enfant, il est possible de recourir à des cotations automatiques. Schaefer par exemple, propose dans une étude pilote une évaluation sur tablette contenant des tâches de désignation à partir de 4 images (Schaefer et al., 2016). Les enfants passent le test en anglais mais également dans leur langue seconde à savoir le polonais, le panjabi, l'ourdou ou le tchèque. L'item est donné oralement par la tablette puis les réponses pointées par l'enfant sont directement enregistrées. Elles sont ensuite exportées sur un tableur. Une analyse des erreurs est possible puisqu'il y a possibilité de retrouver les items sélectionnés par l'enfant. Néanmoins, il n'existe pas de norme à laquelle comparer les résultats obtenus.

L'outil QUILS-ES propose également une correction automatique et immédiate (de Villiers et al., 2021) en anglais et en espagnol. L'évaluation se fait toujours au moyen d'une tablette et explore le domaine lexical, syntaxique tout en mesurant le potentiel d'apprentissage. A partir des réponses de l'enfant, plusieurs rapports sont générés. Ceux-ci sont destinés à différents publics amenés à rencontrer et évaluer ces enfants bilingues (enseignant, orthophoniste...) (de Villiers et al., 2021). Dans les rapports générés, les résultats apparaissent sous forme de scores bruts, scores z et percentiles. Ceux-ci ont été obtenus en comparant les scores des enfants à une norme établie auprès de 362 enfants âgés de 3 à 5 ans. La correction ne permet pas d'analyse qualitative. L'outil propose, par ailleurs, une quantification du risque de trouble du langage à partir des performances globales de l'enfant (lexique, syntaxe, potentiel d'apprentissage langagier). Pour quantifier ce risque, l'algorithme de correction prend en compte automatiquement le meilleur score entre les langues dans les différents domaines.

L'outil d'évaluation VERNEX (*HOME - Vernex Langage*, 2017) propose également cette informatisation des passations facilitant la correction. Toujours sur tablette, les tests lexicaux et morphosyntaxiques sont administrés dans chaque langue de l'enfant (40 langues incluses). Le logiciel compare les performances de l'enfant entre les deux langues et situe le niveau de compréhension de l'enfant dans chaque langue. Néanmoins, il ne contient pas de norme qui pourrait permettre de remplacer complètement certains tests orthophoniques.

La cotation automatique permet donc d'interpréter rapidement les réponses données par un enfant bilingue même lorsque l'examineur ne parle pas la langue de l'enfant. La présence d'algorithme de

correction permet également de générer des rapports permettant de situer facilement et rapidement les performances lexicales de l'enfant.

### **3.2.2 Aide d'un adulte natif**

Du fait de leur deuxième langue et de leur culture, certains enfants peuvent présenter un usage linguistique différent de la population d'étalonnage souvent monolingue. L'aide d'un adulte natif permet de prendre en compte ces variations dans l'interprétation du test.

Pour illustrer cette situation, des enfants bilingues jamaïcains, parlant à la fois l'anglais et le créole jamaïcain, ont été recrutés (Karem & Washington, 2021). Ils ont été évalués sur le plan lexical à l'aide de l'épreuve expressive de la CELF Preschool 2. En étant notés de manière classique avec des notes standards, ils obtiennent des scores inférieurs à un écart-type en moyenne par rapport à la norme de référence. Pourtant, de nombreuses réponses comptées comme fausses correspondaient à termes employés couramment dans la communauté par des adultes (des personnes présentant donc un bon niveau de langage par rapport aux enfants). Par exemple, les bilingues jamaïcains ont tendance à dénommer un « journal » : « gleaner » plutôt que « newspaper ». Ces réponses sont un marqueur de l'influence du créole jamaïcain sur l'anglais. Une notation standard ne prenant pas en compte ces influences linguistiques peut biaiser les résultats obtenus par l'enfant et aboutir à des surdiagnostics de troubles du langage. Afin de prendre en compte ces spécificités, une notation adaptée a été proposée. Celle-ci prend en compte, grâce aux adultes natifs, les caractéristiques linguistiques et culturelles du créole jamaïcain. Avec cette notation, les exemples cités deviennent des réponses acceptées.

Les deux notations ont ensuite été comparées afin de savoir laquelle permettait d'obtenir une meilleure précision diagnostique. La notation adaptée est alors apparue plus précise augmentant la spécificité et la sensibilité diagnostique. Avec la notation standard, le pourcentage d'enfants considérés à risque de TDL est de 22,7% alors qu'avec la notation adaptée il est de 4,6% (plus proche de la proportion générale de 7%). Cette notation permet donc de réduire les faux-positifs. Afin de réduire le risque d'erreurs diagnostiques, l'étude conseille également de collecter d'autres données qualitatives en plus des scores aux tests. Cela peut être un échantillon de langage spontané, ou un entretien avec les parents. Une recherche concernant les caractères linguistiques des langues parlées par l'enfant pourrait aussi apporter des informations complémentaires à l'orthophoniste pour guider son interprétation.

Cette étude nous montre donc qu'un adulte natif peut nous renseigner sur les spécificités linguistiques et culturelles d'un enfant et alors nous permettre d'interpréter plus fidèlement les réponses d'un enfant bilingue particulièrement dans le domaine lexical et morphosyntaxique (Karem & Washington, 2021).

## **4. Concevoir des tests adaptés à l'évaluation bilingue**

Puisque l'évaluation du lexique chez l'enfant bilingue doit prendre en compte ses deux langues pour refléter fidèlement ses compétences, il est essentiel d'adapter la construction des tests afin de permettre de comparer les résultats de l'enfant dans ses deux langues. Deux aspects sont particulièrement importants dans cette construction. Premièrement, la sélection des items doit permettre une équivalence entre les langues en tenant compte notamment des variations lexicales

entre les langues (fréquence, familiarité, usage...). Deuxièmement, l'adaptation des normes prenant en compte les variables d'exposition linguistique paraît essentielle pour rendre les résultats interprétables.

#### **4.1 Construction des items selon l'approche des « jumeaux linguistiques »**

Comme nous l'avons souligné précédemment, une évaluation dans les deux langues de l'enfant est préconisée afin de pouvoir comparer les performances entre les deux langues. Néanmoins pour que cette comparaison soit possible, les items doivent posséder les mêmes caractéristiques linguistiques alors qu'ils appartiennent à deux langues spécifiques (variations d'usage, de structure notamment).

Pour cela, Mangold et al. (2023) utilise l'approche « linguistic twin éléments » que l'on peut traduire par « jumeaux linguistiques ». Celle-ci permet d'apparier de manière systématique des items de différentes langues selon plusieurs critères psycholinguistiques : la fréquence lexicale, la catégorie grammaticale, la longueur des mots, la complexité lexicale (mots composés vs simples), l'âge d'acquisition, la stabilité du concept sémantique. Pour cela, des corpus de référence ainsi que des normes d'acquisition peuvent être utilisées. Dans cette étude, la fréquence a par exemple été vérifiée grâce au corpus multilingue Leipzig Corpora Collection (2011).

En garantissant une équivalence rigoureuse des items dans chaque langue, les variations de performance peuvent être attribuées de manière fiable aux différences individuelles chez les enfants, plutôt qu'à des biais linguistiques liés aux items. Elle permet également d'utiliser des critères de sélection identiques pour les monolingues et les bilingues.

L'outil d'évaluation LITMUS-CLT (Simonsen & Haman, 2017) a par exemple été élaboré selon cette logique. Il propose des tâches permettant d'évaluer le lexique réceptif et expressif des enfants de 3 à 6 ans dans 25 langues mais également d'autres domaines langagiers pour évaluer de manière complète le langage oral. Grâce à une analyse fine des mêmes critères psycholinguistiques de chaque langue, les différentes versions sont comparables entre elles d'un point de vue développemental (âge d'acquisition, complexité sémantique), culturel (fréquence d'exposition, équivalence culturelle) et linguistiques (structure phonologique, morphologique, catégorie grammaticale). Grâce à cet outil, nous pouvons donc tout à fait comparer les performances d'un enfant entre ses langues.

#### **4.2 Adaptation des normes**

Dans l'étude de Gathercole et al. (2008), le lexique réceptif de 611 enfants bilingues a été évalué. Les résultats ont été analysés en utilisant deux types de normes : des normes basées sur l'âge et des normes basées sur l'exposition à la langue. Les résultats montrent que, contrairement aux enfants monolingues, l'âge n'est pas le facteur le plus influent dans le développement lexical des enfants bilingues. Les auteurs soulignent l'importance de prendre en compte le contexte d'exposition à la langue car il a un impact plus significatif sur le niveau lexical d'un enfant bilingue.

Pour construire des normes basées sur l'exposition, les participants ont été divisés en trois groupes (Groupe 1 : Enfants parlant uniquement le gallois à la maison, groupe 2 : enfants exposés à

la fois à l'anglais et au gallois à la maison, groupe 3: enfants exposés uniquement à l'anglais à la maison.). Ces groupes ont servi de base pour établir des normes selon l'exposition linguistique. Ainsi, un enfant évalué peut être comparé à d'autres enfants ayant reçu une exposition linguistique similaire. Cette méthode de regroupement est davantage corrélée au niveau de vocabulaire réceptif des enfants bilingues que l'âge.

Les auteurs concluent que l'utilisation de normes basées sur l'exposition linguistique permet de comparer les enfants bilingues à un échantillon plus représentatif et comparable que lorsqu'on utilise des normes basées uniquement sur l'âge. Cette solution repose donc sur une adaptation des tests classiques. Une autre approche consisterait à contourner les tâches « classiques » en développant de nouveaux outils d'évaluation qui ne nécessitent pas d'adaptation selon la population évaluée.

## **5. Utiliser de nouvelles tâches d'évaluation applicables à tous les profils linguistiques**

### **5.1 Tâche de fluence**

La tâche de fluence sémantique s'avère adaptée pour évaluer le lexique des enfants bilingues, notamment lorsque des tests standardisés ne sont pas disponibles dans l'une des langues. (Dubé & Thordardottir, 2024). Cette tâche rapide ne nécessite aucun matériel particulier ni présentation orale des items par l'évaluateur. Les participants doivent produire le plus d'animaux possible en 60 secondes. Suite à cette tâche un score conceptuel et un score total sont calculés. Ceux-ci permettent d'estimer la taille du stock lexical de l'enfant. Une analyse plus qualitative des termes produits permet aussi d'analyser la richesse lexicale de l'enfant dans ses deux langues. Si le test est administré dans ses deux langues de manière distinctes, cette tâche permet aussi d'identifier la langue dominante. Un nombre de mots produits plus importants ou l'utilisation de mots rares dans une langue suggère une meilleure maîtrise de celle-ci.

Cette tâche a été testée sur 113 enfants et adolescents (64 bilingues) âgés de 6 à 17 ans et proposée en anglais et/ou en français. Les scores de fluence obtenus dans chaque langue (total et conceptuel) ont été comparés à ceux de tests standardisés classiques (EVIP (Dunn et al., 1993), PPVT (Dunn & Dunn, 1997), CELF (Semel et al., 2004), EVT (Williams, 1997)). Les résultats montrent que les scores de fluence sémantique prédisent aussi bien que les tests classiques la taille du vocabulaire, spécifiquement pour chaque langue. Les enfants produisant des mots rares obtiennent de meilleurs scores, indiquant que la fréquence des mots produits reflète bien l'étendue du lexique dans une langue donnée.

Ainsi, par cette tâche, il serait possible de recueillir facilement des informations sur l'étendue du lexique de l'enfant dans chacune de ses langues. Toutefois, les moyens de comparaison restent limités à des données préliminaires réalisées sur un premier petit échantillon qui ne remplacent pas des normes.

### **5.2 Evaluation dynamique**

Les évaluations proposées jusqu'ici sont principalement des tests dits « statiques », ils évaluent les performances de l'enfant à un instant t. Une approche dite dynamique est également proposée

dans la littérature. Cette approche vise à mesurer le potentiel d'apprentissage plutôt que ses compétences à un instant t. Dans cette revue de littérature, cinq articles (Kapantzoglou et al., 2012, Hasson et al., 2013, Camilleri et al., 2014, Petersen et al., 2020 ; Matrat et al., 2022) présentent les intérêts de cette méthode d'évaluation. L'approche dynamique suit une démarche en trois phases: présentation de pseudo-mots associés à des images d'objets inconnus, apprentissage des informations phonologiques (dénomination) et sémantiques (caractéristiques de l'objet), puis restitution de ces informations. En cas d'échec, des étayages progressifs sont proposés pour évaluer les besoins de l'enfant en soutien.

L'étude de Kapantzoglou et al.(2012) a testé cette approche sur 28 enfants bilingues espagnol-anglais, avec et sans trouble du langage (TDL). Les résultats montrent que les enfants avec TDL ont besoin de plus d'étayages et d'exposition pour associer les mots aux objets. Les mesures d'identification des mots (associer le mot au bon objet) et le score de modifiabilité (stratégies d'apprentissage et étayages nécessaires) permettent de discriminer les enfants avec et sans TDL. De manière similaire, Hasson et al. (2013) ont utilisé le « Dynamic Assessment of Preschoolers' Proficiency in Learning English » (DAPPLE), un outil d'évaluation dynamique qui explore plusieurs domaines linguistiques. Les résultats montrent aussi qu'hormis certains, les enfants orientés en orthophonie ont besoin d'étayages supplémentaires.

En suivant la même démarche, une tâche de lecture partagée avec 4 pseudo-mots a été proposée à 60 francophones (32 bilingues), incluant des enfants avec et sans TDL (Matrat et al., 2022). Le rappel sémantique ne permet pas de discriminer les enfants avec et sans TDL. A l'inverse, les enfants avec TDL ont montré plus de difficultés pour le rappel phonologique, particulièrement chez les plus jeunes (4-6 ans), avec une sensibilité de 87,5 % et une spécificité de 90,5 %. Les résultats étaient similaires pour les enfants bilingues et monolingues, suggérant des normes communes possibles.

Dans l'article de Camilleri et al. (2014), les enfants testés ont été évalués en orthophonie et ont tous été exposés à l'anglais. Les auteurs ont utilisé des tâches d'évaluation dynamique dans les domaines phonologique, lexical et syntaxique pour évaluer ces enfants. Ils ont observé des différences significatives dans les performances des enfants, ce qui leur a permis de remettre en question le diagnostic d'un enfant qui montrait de très bonnes capacités d'apprentissage. Cette approche a offert une distinction plus précise que les tests classiques, car elle correspond mieux aux données statistiques sur les troubles du langage.

Enfin, l'étude de Petersen et al. (2020) confirme la précision diagnostique de l'évaluation dynamique en la comparant aux tests statiques. 31 enfants bilingues avec et sans trouble du langage ont été testés au moyen de tests statiques traditionnels : EOWPVT-SBE, ROWPVT-SBE et la mesure de nombres de mots différents donnée dans le cadre d'une histoire (NDW). Les résultats montrent que l'évaluation dynamique permet de mieux discriminer les enfants avec et sans trouble du langage (sensibilité de 90 à 100% et spécificité de 90.5 à 95.2%). Les tests statiques montraient une bonne spécificité (81 à 100%) mais une faible sensibilité.

Les auteurs concluent que l'évaluation dynamique pourrait être un outil précieux pour éviter les surdiagnostics chez les enfants bilingues, en offrant une évaluation plus fine et adaptée à leurs réalités linguistiques

## Discussion

Dans cette partie, nous discuterons des solutions proposées dans notre revue de littérature. Dans un premier temps, nous rappellerons notre problématique et résumerons les résultats de notre revue de littérature. Nous analyserons les forces et les faiblesses méthodologiques afin d'évaluer la solidité des preuves soutenant les solutions proposées. Nous nous poserons ensuite la question de l'application pratique et clinique de ces propositions. Cela permettra d'envisager la situation d'évaluation idéale du lexique d'un enfant bilingue. Selon ces observations, nous proposerons des perspectives pour les futurs concepteurs de tests.

### 1. Rappel de l'objectif de la revue et de nos résultats

L'objectif de cette revue de littérature était d'offrir aux orthophonistes des solutions pour évaluer de manière non biaisée le lexique des enfants bilingues. En effet, les orthophonistes disposent le plus souvent d'outils d'évaluation normés auprès d'une population monolingue. Ces outils ne permettent donc pas d'évaluer de manière adaptée les enfants bilingues. Pour répondre à ces problématiques, plusieurs outils et démarches ont donc été mis en avant dans la littérature.

Tout d'abord, l'évaluation de l'enfant bilingue doit débiter par une anamnèse complète et adaptée à la situation linguistique et environnementale de l'enfant afin de tenir compte de l'équilibre entre ses langues. Deuxièmement, si possible, l'évaluation du lexique de l'enfant bilingue doit se faire dans ses deux langues. Pour cela, plusieurs solutions d'évaluation sont possibles.

Certains auteurs recommandent d'évaluer l'enfant dans ses deux langues et de conserver le meilleur score afin de limiter la sous-estimation due à l'évaluation exclusive de la langue non dominante. Toutefois, même dans leur langue dominante, les enfants bilingues peuvent présenter des scores inférieurs à ceux de monolingues, d'où la nécessité de méthodes plus adaptées.

Parmi celles-ci, les scores conceptuel, total et coordonné sont fréquemment utilisés. Le score conceptuel comptabilise les concepts connus, quelle que soit la langue ; le score total additionne les mots produits dans chaque langue. Quant au score coordonné, il met en correspondance les résultats obtenus dans les deux langues, permettant une visualisation rapide et globale du niveau lexical. Ces méthodes s'intègrent facilement aux pratiques des orthophonistes, en s'appuyant sur les tests existants, sans exiger de matériel nouveau, si ce n'est un test équivalent dans l'autre langue.

Des approches plus universelles comme la tâche de fluence sémantique ou l'évaluation dynamique offrent des alternatives intéressantes : elles demandent peu de matériel, sont rapides à administrer et moins sensibles aux biais culturels ou linguistiques. L'évaluation dynamique, notamment, permet de distinguer plus finement les enfants avec ou sans trouble, en s'affranchissant des effets d'exposition. Elle gagnerait cependant à être complétée par un questionnaire parental, utile pour connaître la nature du stock lexical de l'enfant et impliquer les familles, même si l'âge de l'enfant peut en limiter l'usage.

Évaluer l'enfant dans ses deux langues implique aussi que l'orthophoniste doive corriger les réponses de l'enfant dans deux langues. Or, en l'absence de maîtrise de la langue par l'orthophoniste, celle-ci peut être difficile à réaliser. Pour pallier ce problème, la cotation peut être automatisée via une tablette. Il est aussi possible de consulter un adulte natif qui saura informer l'orthophoniste sur les usages de sa langue. Malgré tout, ces solutions nécessitent des ressources humaines ou matérielles

supplémentaires, parfois difficiles à mobiliser.

Enfin, évaluer l'enfant dans ses deux langues demande aussi de pouvoir utiliser des tests comparables. L'idéal serait de disposer de tests multilingues standardisés, construits selon la méthode des jumeaux linguistiques, qui garantit l'équivalence psycholinguistique entre les langues. Afin de disposer de tests adaptés à l'interprétation diagnostique, il est également pertinent d'utiliser des normes basées sur l'exposition linguistique plutôt que sur l'âge, afin de mieux situer l'enfant bilingue par rapport à une population comparable.

Si beaucoup d'outils proposés sont disponibles dans plusieurs langues, l'orthophoniste peut encore se trouver en difficulté lorsque l'enfant parle une langue plus minoritaire. Il existe en effet plus de ressources pour un enfant parlant espagnol et anglais qu'un enfant parlant d'autres langues. Chaque solution d'évaluation présente ses avantages d'un point de vue clinique, néanmoins, aucune solution proposée ici ne permet à elle seule une évaluation complète, pratique et non biaisée

## **2. Discussion des résultats**

### **2.1 Sélection des études**

On peut observer que les articles recensés sont tous récents (le plus ancien datant de 2005). Cela montre que cette question est en pleine expansion dans la recherche. On peut donc dire que les solutions exposées proviennent d'articles récents bénéficiant du contexte de recherche actuel.

### **2.2 Limites liées à la généralisation des résultats**

Néanmoins, du fait de la récente émergence de cette question de recherche, beaucoup d'études recensées n'ont pas pu être répliquées par d'autres chercheurs pour augmenter leur niveau de preuve. Les auteurs souhaitant avant tout faire émerger un nouveau concept d'évaluation, peu d'études ont déjà abouti à la construction de normes. Ainsi, la solution de la tâche de fluence sémantique par exemple, ne dispose pas encore de normes validées. Cela peut alors limiter l'utilisation diagnostique de l'outil.

Si beaucoup d'études contiennent un grand nombre de participants, certaines présentent des limites méthodologiques à ce niveau. Par exemple, l'article de Hamdani et al. (2024) qui défend l'utilisation d'un questionnaire pour mieux interpréter les résultats des tests est une étude de cas unique, on peut donc difficilement généraliser ses conclusions à une population bilingue plus large. L'étude de Petersen (2020) qui présente des données concernant la sensibilité et la spécificité d'une tâche d'évaluation dynamique ne comporte que 31 participants, ce qui limite également son niveau de preuve et donc la généralisation de ses résultats. Les autres études portant sur l'évaluation dynamique comportent pour la majorité moins de 50 participants. Le faible nombre de participants dans chaque étude est néanmoins compensé par le consensus des conclusions entre les articles.

### **2.3 Considérations méthodologiques et biais potentiels**

L'interprétation des résultats doit prendre en compte plusieurs aspects méthodologiques,

quelques potentiels biais sont à relever ici.

Il existe en effet certains conflits d'intérêts potentiels. Par exemple, De Villiers (2021) défend l'utilisation de l'outil QUIL-ES alors qu'elle fait elle-même partie des auteurs de cet outil.

A un autre niveau, les articles sélectionnés proposent le plus souvent une comparaison des performances entre monolingues et bilingues mais également entre enfants avec et sans trouble langagier. Cependant, cette comparaison varie selon les études en raison des différences terminologiques dans la littérature. En effet, des termes comme TDL (trouble développemental du langage) et TSLO (trouble spécifique du langage oral) ne correspondent pas aux mêmes réalités cliniques et donc à la même définition diagnostique. De plus, un trouble du langage ne se limite pas nécessairement à un trouble lexical, ce qui complique encore les comparaisons.

On relève également un possible biais de recrutement dans l'étude de Hasson (2013) qui a sélectionné ses participants selon un critère de suivi ou non en orthophonie. Or le suivi en orthophonie n'implique pas nécessairement la présence ou non d'un trouble lexical.

### **3. Vers une situation idéale d'évaluation**

En pratique la solution idéale serait de disposer d'un outil adapté à la population bilingue qui permet à l'examineur de réaliser un bilan sur un temps court. Afin de réduire le temps d'évaluation, le recueil des informations environnementales (exposition linguistique notamment) pourrait se faire par l'envoi d'un questionnaire au préalable du temps d'évaluation au cabinet. L'idéal serait ensuite que l'orthophoniste puisse disposer d'un outil utilisable sur ordinateur ou tablette qui administre des tests d'observation directe statiques et rapides (type LITMUS-CLT ou Vernex). Ces tests pourraient être disponibles dans toutes les langues (n'existent pas encore) de sorte à ce qu'ils soient administrés dans les différentes langues de l'enfant. Ils disposeraient d'items comparables entre les langues. Ils comporteraient également une cotation automatique. L'idéal serait que cette cotation quantitative puisse être complétée par l'analyse qualitative d'un interprète natif. Les résultats pourraient être directement renseignés dans un graphique pour obtenir un score coordonné qui semble présenter les meilleures capacités à discriminer les enfants bilingues avec et sans trouble. Avant de commencer une éventuelle prise en soins, l'orthophoniste pourrait proposer une tâche d'évaluation dynamique qui permettrait de connaître les leviers de prise en soins efficace et le niveau d'étayages nécessaire. Cela conforterait également son diagnostic puisque les performances des enfants bilingues aux tâches d'apprentissage lexicale sont similaires à celle d'enfants monolingues ce qui facilite l'établissement de normes. La fiabilité diagnostique serait garantie par la diversité des sources d'informations (subjectives, objectives, performances statiques et dynamiques).

Dans le cas d'un simple bilan de prévention qui demande un dépistage plus qu'une démarche diagnostique, il pourrait être intéressant, après avoir réalisé une anamnèse détaillée, de faire passer à l'enfant bilingue une tâche de fluence verbale dans ses deux langues. Les résultats à cette tâche pourraient être comparés à des normes dépendantes du temps d'exposition. Selon cette comparaison, un bilan plus approfondi serait préconisé ou non.

### **4. Perspectives pour les concepteurs des tests lexicaux**

Au vu des besoins et des problématiques relevés en pratique, plusieurs aspects seraient intéressants de prendre en compte dans la conception des futurs tests lexicaux.

Tout d'abord, il pourrait être intéressant pour les orthophonistes de disposer d'un outil clé en main qui permet de réaliser le bilan de manière complète (anamnèses, tests, interprétation diagnostique). L'universalité de l'outil (non spécifique à une langue) pourrait également être particulièrement intéressante pour réduire les coûts matériels des adaptations. Ainsi une orthophoniste pourrait disposer d'un seul outil d'évaluation adaptable à tous les enfants monolingues, bilingues (pour toutes les langues). Pour rendre cet outil plus universel, l'interprétation des résultats pourraient se faire au choix selon le profil de l'enfant à partir de normes établies selon l'âge et de normes établies selon l'exposition linguistique pour les tests statiques. Afin de rendre les tâches plus universelles, l'autre solution serait de renforcer la validité diagnostique des tâches alternatives comme la tâche de fluence en créant des normes permettant une comparaison à un groupe de contrôle aux caractéristiques linguistiques similaires au patient.

Afin de faciliter la construction des items dans toutes les langues, l'intelligence artificielle pourrait être utilisée en complément de l'aide d'un natif et des données lexicales disponibles. Elle permettrait de construire rapidement les items selon l'approche des jumeaux linguistiques.

Un tel outil constituerait ainsi une réponse efficace aux défis actuels du bilan lexical de l'enfant bilingue tout en améliorant la qualité et l'accessibilité des diagnostics orthophoniques.

## **Conclusion**

L'objectif de cette revue systématique était d'identifier des solutions permettant de limiter les erreurs diagnostiques lors de l'évaluation lexicale chez l'enfant bilingue. Les approches recensées permettent de réduire, voire d'éliminer, les biais liés à l'utilisation de normes issues de la population monolingue.

Parmi ces pistes, certains principes généraux ressortent clairement de la littérature, notamment l'évaluation dans les deux langues de l'enfant ainsi qu'une anamnèse détaillée. Plus spécifiquement sur le plan lexical, les orthophonistes peuvent choisir d'adapter les outils d'évaluation qu'ils connaissent déjà, grâce notamment à des notations ajustées ou à la cotation automatique. Ils peuvent également s'orienter vers des méthodes plus universelles, telles que l'évaluation dynamique ou la tâche de fluence. Ces différentes options sont pour la majorité facilement applicables sur les lieux d'exercice.

Cependant, un seul outil ne semble pas encore suffisant pour mener une démarche diagnostique globale et non biaisée, il paraît encore nécessaire de combiner l'utilisation de plusieurs outils pour évaluer le lexique de l'enfant bilingue. La création d'un outil complet pourrait être intéressante à l'avenir.

Il faut souligner aussi qu'il s'agit d'un domaine de recherche encore en émergence. Plusieurs solutions présentées sont prometteuses d'un point de vue théorique et clinique néanmoins elles sont encore souvent à un stade de conception et ne disposent pas encore de normes permettant de s'en servir comme référence diagnostique. De futures recherches, plus approfondies, seraient donc intéressantes pour obtenir ces normes sur certains outils. Cela permettrait d'en faire de véritables outils diagnostiques pour la population bilingue.

## **Bibliographie**

Avenet, S., Lemaître, M.-P., & Vallée, L. (2016). DSM5 : Quels changements pour les troubles spécifiques

du langage oral ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(2), 81-92.

- Bassano, D., Labrell, F., & Bonnet, P. (2020). *Évaluer les débuts du langage avec le DLPF. Lexique, grammaire et pragmatique chez le jeune enfant*. <https://shs.hal.science/halshs-02436994>
- Bedore, L. M., Peña, E. D., García, M., & Cortez, C. (2005). Conceptual versus monolingual scoring : When does it make a difference? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(3), 188-200.
- Bélangier, A., Lachapelle, R., & Sabourin, P. (2011). *Persistance et orientation linguistiques de divers groupes d'allophones au Québec*.
- Bialystok, E. (2010). Global–local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children : Beyond inhibition. *Developmental Psychology*, 46(1), 93-105.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bragard, A., Macchi, L., Schendel, C. V., & Schelstraete, M.-A. (2022). *Un profil langagier commun aux enfants présentant un manque du mot ?*
- 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. *European Review of Applied Psychology*, 60(2), 113-127.
- Camilleri, B., Hasson, N., & Dodd, B. (2014). Dynamic assessment of bilingual children's language at the point of referral. *Educational and Child Psychology*, 31(2), 57-72.
- Conteh, J., & Meier, G. (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education : Opportunities and Challenges*. Multilingual Matters.
- COQUET, F., ROUSTIT, J., & JEUNIER, B. (2007). Batterie EVALO 2-6 Evaluation du développement du langage oral et des comportements non verbaux du jeune enfant; EVALO 2-6 Battery Evaluation of oral language development and non-verbal behaviours in the young child. *Rééducation orthophonique*, 45(231), 203-225. PASCAL.
- Core, C., Hoff, E., Rumiche, R., & Señor, M. (2013). Total and conceptual vocabulary in Spanish–English bilinguals from 22 to 30 months : Implications for assessment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(5), 1637-1649. psyh.

- Crocq, M.-A., & Guelfi, J.-D. (avec American psychiatric association). (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e éd). Elsevier Masson.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Dell, G. S., Schwartz, M. F., Martin, N., Saffran, E. M., & Gagnon, D. A. (1997). Lexical access in aphasic and nonaphasic speakers. *Psychological review*, 104(4), 801.
- Desrochers, S., Gagnon, S., & Rainville, C. (2022). *DSM\_Eval\_orthophonique\_enfants\_situation\_bilinguisme\_2022-03-02.pdf*. [https://www.ciuss-capitalenationale.gouv.qc.ca/sites/d8/files/docs/NosServices/BanqueInterprete/DSM\\_Eval\\_orthophonique\\_enfants\\_situation\\_bilinguisme\\_2022-03-02.pdf](https://www.ciuss-capitalenationale.gouv.qc.ca/sites/d8/files/docs/NosServices/BanqueInterprete/DSM_Eval_orthophonique_enfants_situation_bilinguisme_2022-03-02.pdf)
- de Villiers, J., Iglesias, A., Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., Wilson, M. S., & Nandakumar, R. (2021). Assessing dual language learners of Spanish and English : Development of the QUILS: ES. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(4), 183-196. psych.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient Bilingualism. *Language*, 37(1), 97-112. <https://doi.org/10.2307/411253>
- Dixon, L. Q., Wu, S., & Daraghmeh, A. (2012). Profiles in bilingualism : Factors influencing kindergartners' language proficiency. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 25-34.
- Dubé, D., & Thordardottir, E. (2024). Using semantic verbal fluency to estimate the relative and absolute vocabulary size of bilinguals : An exploratory study of children and adolescents. *Journal of Communication Disorders*, 111, 106450.
- ERU 25 - Projet : Etalonnages ELO. (s. d.). *unadreo*. Consulté 10 janvier 2025, à l'adresse <https://www.unadreo.org/lurco/les-erus-en-detail/eru-25-multilinguisme-multiculture/eru-25-projet-etatonnages-elo/>
- Ferrand, L. (2001). La production du langage : Une vue d'ensemble. *Psychologie Française*, 46(1), 3-15.
- Fitton, L., Goodrich, J. M., Thayer, L., Pratt, A., & Luna, R. (2023). Bilingual Vocabulary Assessment : Examining Single-Language, Conceptual, and Total Scoring Approaches. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, 66(9), 3486-3499.
- Floccia, C., Sambrook, T. D., Delle Luche, C., Kwok, R., Goslin, J., White, L., Cattani, A., Sullivan, E., Abbot-Smith, K., Krott, A., Mills, D., Rowland, C., Gervain, J., & Plunkett, K. (2018). Vocabulary of 2-year-olds learning English and an additional language : Norms and effects of linguistic

- distance : IV: Results for Studies 2 and 3 : The UKBTAT model and its application to nontarget Additional Language learners. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 83(1), 61-67.
- Gampe, A., Kurthen, I., & Daum, M. M. (2018). BILEX: A new tool measuring bilingual children's lexicons and translational equivalents. *First Language*, 38(3), 263-283. psych.
- Gathercole, V. C. M., Thomas, E. M., & Hughes, E. (2008). Designing a normed receptive vocabulary test for bilingual population : A model from Welsh. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(6), 678-720.
- Gibson, T. A., Oller, D. K., Jarmulowicz, L., & Ethington, C. A. (2012). The receptive–expressive gap in the vocabulary of young second-language learners : Robustness and possible mechanisms. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 102-106. psych. <https://doi.org/10.1017/S1366728910000490>
- Goodrich, J. M., Fitton, L., Chan, J., & Davis, C. J. (2023). Assessing Oral Language When Screening Multilingual Children for Learning Disabilities in Reading. *Intervention in School and Clinic*, 58(3),
- Grimm, A., & Schulz, P. (2014). Specific Language Impairment and Early Second Language Acquisition : The Risk of Over- and Underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7, 821-841.
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII(2), 7-14. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0007>
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. John Wiley & Sons.
- Gross, M., Buac, M., & Kaushanskaya, M. (2014). Conceptual Scoring of Receptive and Expressive Vocabulary Measures in Simultaneous and Sequential Bilingual Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 574-586. [https://doi.org/10.1044/2014\\_AJSLP-13-0026](https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-13-0026)
- Gutiérrez-Clellen, V. F., & Peña, E. (2001). Dynamic assessment of diverse children : A tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(4), 212-224.
- Hamdani, S., Chan, A., Kan, R., Chiat, S., Gagarina, N., Haman, E., Łuniewska, M., Polišenská, K., & Armon-Lotem, S. (2024). Identifying developmental language disorder (dld) in multilingual children : A case study tutorial. *International Journal of Speech-Language Pathology*. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=psych&AN=2024-87269-001&lang=fr&site=ehost-live>
- Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J., & Dodd, B. (2013). Discriminating disorder from difference

using dynamic assessment with bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 57-75.

HOME - Vernex Langage. (2017, octobre 17). <https://www.vernex-langage.com/>

Homel, P., Palij, M., & Aaronson, D. (2014). *Childhood Bilingualism : Aspects of Linguistic, Cognitive, and Social Development*. Psychology Press.

Kapantzoglou, M., Restrepo, M. A., & Thompson, M. S. (2012). Dynamic assessment of word learning skills : Identifying language impairment in bilingual children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(1), 81-96. psych.

Karem, R. W., & Washington, K. N. (2021). The cultural and diagnostic appropriateness of standardized assessments for dual language learners : A focus on Jamaican preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(3), 807-826.

Kern, S., & Santos, C. dos. (2011). Input et Acquisition du lexique en français : Rôle de la fréquence et de la densité de voisinage. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 65-66, 53.

Köpke, B. (2013). Bilinguisme et aphasie. *Rééducation Orthophonique*, 253, 5-30.

Laboratoire Structures Formelles du Langage (CNRS & Université Paris 8), la, Maison des Sciences de l'Homme Paris-Nord, le ministère de la Culture et de la, & Communication, et l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales. (s. d.). *Fiches-langues | Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. Consulté 16 mai 2025, à l'adresse <https://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues>

Larruy, M. M., Cavalli, M., Duchêne, A., Elmiger, D., Gajo, L., Matthey, M., Py, B., & Serra, C. (2001). *Le bilinguisme, représentations sociales, discours et contextes* (p. 65). Paris : Didier. <https://shs.hal.science/halshs-01482248>

Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(01).

Maillart, C. (2007). Chapitre 7 : L'examen du langage oral. In *Bilan neuropsychologique de l'enfant* (p. 171-188). Mardaga; Cairn.info. <https://www.cairn.info/bilan-neuropsychologique-de-l-enfant--9782870099643-p-171.htm>

Mangold, M., Lenhard, W., Schindler, J., Schulz, D., & Richter, T. (2023). Assessing vocabulary of bilingual german-turkish preschool children. *Bilingualism: Language and Cognition*. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=psych&AN=2024->

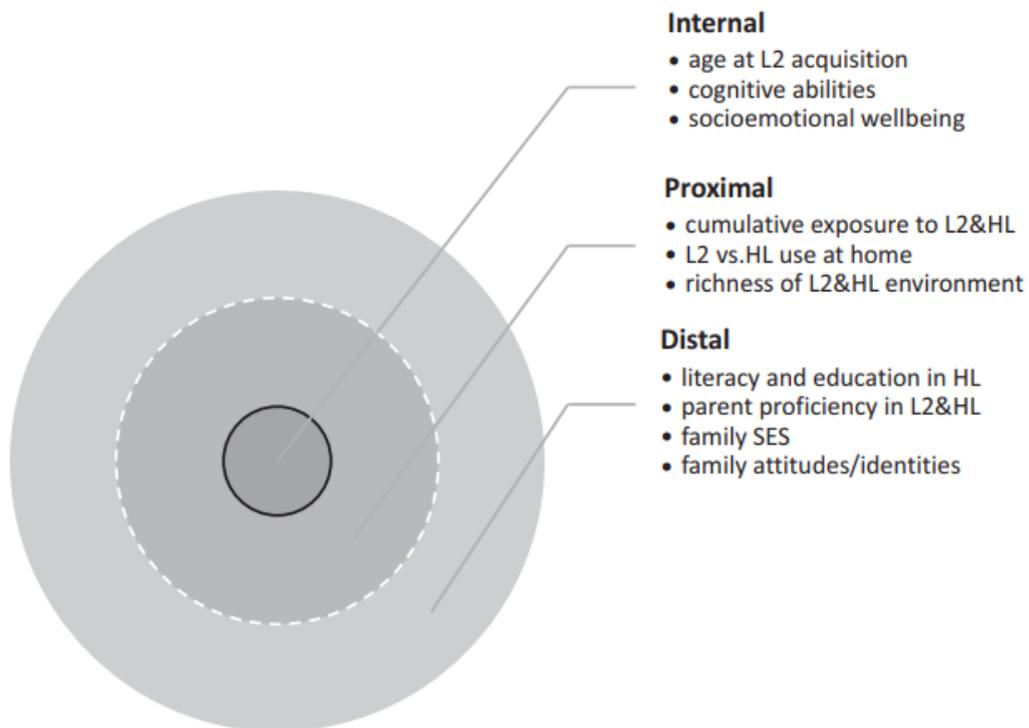
37092-001&lang=fr&site=ehost-live

- Marchman, V. A., & Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development : A test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21(2), 339-366. Cambridge Core.
- Mari, B. J. i. (2006). *RAPPORT sur un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme | A6-0372/2006 | Parlement européen*. Parlement européen. [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2006-0372\\_FR.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2006-0372_FR.html)
- Matrat, M., Delage, H., & Kehoe, M. (2022). A new dynamic word learning task to diagnose language disorder in French-speaking monolingual and bilingual children. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 3, 1095023.
- Ministère de la Culture. (2022). *Chiffres clés 2022*. Ministère de la culture. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-d-ouvrages/Chiffres-cles-statistiques-de-la-culture-et-de-la-communication-2012-2022/Chiffres-cles-2022>
- OpenAI. (2025). ChatGPT (Version GPT-4) [Modèle de langage utilisé pour la reformulation rédactionnelle]. <https://chat.openai.com/>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement : An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71.
- Paradis, J. (2023). Sources of individual differences in the dual language development of heritage bilinguals. *Journal of Child Language*, 50(4), 793-817.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers : Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43(1), 93-120.
- Peña, E. D., Bedore, L. M., & Kester, E. S. (2016). Assessment of language impairment in bilingual children using semantic tasks : Two languages classify better than one. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2), 192-202. psych.
- Peña, E. D., Gutiérrez-Clellen, V. F., Iglesias, A., Goldstein, B. A., & Bedore, L. M. (2018). *Bilingual English–Spanish Assessment (BESA) Manual*. Brookes Publishing.
- Petersen, D. B., Tonn, P., Spencer, T. D., & Foster, M. E. (2020). The classification accuracy of a dynamic

- assessment of inferential word learning for bilingual English/Spanish-speaking school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(1), 144-164. psych.
- Pham, G., Donovan, D., Dam, Q., & Contant, A. (2018). Learning words and definitions in two languages : What promotes cross-language transfer? *Language Learning*, 68(1), 206-233. psych.
- Pourquié, M., Etxeberria, U., Lacroix, H., & Prévost, P. (2024). « HEGA » : The Basque version of the PaBiQ parental questionnaire, for clinicians and educators working in the Basque multilingual environment. *Frontiers in Psychology*, 15, 1211548.
- Sanson, C. (2007). Le bilan psychologique bilingue. Évaluation du langage chez l'enfant en situation de bilinguisme. *Le Journal des psychologues*, 249(6), 58-61.
- Schaefer, B., Bowyer-Crane, C., Herrmann, F., & Fricke, S. (2016). Development of a tablet application for the screening of receptive vocabulary skills in multilingual children : A pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(2), 179-191. psych.
- Schelstraete, M.-A. (2011). Le traitement des troubles lexicaux. In *Traitements du Langage Oral Chez L'enfant* (p. 129-168). Elsevier.
- Simonsen, H. G., & Haman, E. (2017). LITMUS-CLT : A new way to assess bilingual lexicons. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 811-817.
- Thibaut, J.-P., Grégoire, J., & Lion, P. (2001). Sur les difficultés de l'évaluation du lexique : Une perspective développementale. *Glossa*, 76, 52-61.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445.
- Thordardottir, E. (2019). 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.
- Thordardottir, E., Rothenberg, A., Rivard, M.-E., & Naves, R. (2006). Bilingual assessment : Can overall proficiency be estimated from separate measurement of two languages? *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4(1), 1-21.
- Wiig, E., Semel, E., & Secord, W. A. (s. d.). *CELF 5—Batterie d'évaluation des fonctions langagières et de communication*.

## Liste des annexes

**Annexe 1 :** Diagramme des facteurs pouvant impacter la situation de bilinguisme d'un enfant d'après le modèle écologique de Bronfenbrenner, (Paradis, 2023)



# Les défis de l'évaluation lexicale chez les enfants bilingues

## Revue de la recherche sur les solutions émergentes dans la littérature

Discipline : Orthophonie

Clémence BECQ

**Résumé :** Les orthophonistes sont amenés à évaluer des enfants ayant différents profils linguistiques. Or, la grande majorité des outils d'évaluation disponibles sont normés auprès d'une population monolingue. Utiliser ces outils auprès d'une population bilingue pourrait donc influencer les résultats et compromettre la validité diagnostique du bilan. Cette problématique est d'autant plus importante dans le domaine lexical puisque le développement lexical est fortement dépendant de l'exposition linguistique dont bénéficie l'enfant. De plus, les compétences lexicales de l'enfant bilingue doivent se diviser entre deux langues, elles seront donc nécessairement différentes de celles d'un enfant monolingue. Afin de répondre à ces défis, cette revue systématique propose des pistes concrètes pour permettre aux orthophonistes d'évaluer de manière moins biaisée le lexique des enfants bilingues. Parmi ces solutions, on retrouve d'abord des principes généraux d'évaluation valables pour l'évaluation langagière globale. Des méthodes d'évaluation plus spécifiques au lexique sont ensuite exposées. Deux grands principes s'en dégagent. D'une part, l'adaptation d'outils d'évaluation connus, et d'autre part la création de nouveaux outils, de nouvelles tâches d'évaluation plus universelles. Ces solutions sont ensuite discutées d'un point de vue clinique et méthodologique ouvrant des perspectives pour les futurs concepteurs de tests lexicaux.

**Mots-clés :** Bilinguisme – évaluation – enfants - lexique.

**Abstract :** Speech and language therapists have to assess children with different linguistic profiles. However, the vast majority of assessment tools available are standardised for a monolingual population. Using these tools with a bilingual population could therefore influence the results and compromise the diagnostic validity of the assessment. This problem is all the more important in the lexical field, since lexical development is highly dependent on the child's linguistic exposure. What's more, the bilingual child's lexical skills must be divided between two languages, so they will necessarily be different from those of a monolingual child. In response to these challenges, this systematic review proposes concrete ways in which speech and language therapists can assess bilingual children's lexical skills in a less biased way. These solutions include general assessment principles that are valid for global language assessment. More specific lexical assessment methods are then presented. Two main principles emerge. On the one hand, the adaptation of known assessment tools, and on the other, the creation of new tools and new, more universal assessment tasks. These solutions are then discussed from a clinical and methodological point of view, opening up prospects for future lexical test designers.

**Keywords :** Bilingualism- assessment- lexicon- children.

Mémoire dirigé par

**Matthieu BIGNON**, ATER au département de psychologie, Université de Lille

**Alice MARTIN**, Orthophoniste, Fromelles