



HAL
open science

L'accès lexical chez l'enfant bilingue et l'enfant avec trouble développemental du langage

Daisy Zaky Abdou, Jane Georges

► **To cite this version:**

Daisy Zaky Abdou, Jane Georges. L'accès lexical chez l'enfant bilingue et l'enfant avec trouble développemental du langage. Sciences cognitives. 2025. <dumas-05383970>

HAL Id: dumas-05383970

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-05383970v1>

Submitted on 26 Nov 2025

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

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



HAL Authorization



ACADÉMIE DE PARIS
SORBONNE UNIVERSITÉ

MÉMOIRE POUR LE CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

L'ACCÈS LEXICAL CHEZ L'ENFANT BILINGUE ET L'ENFANT AVEC TROUBLE
DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE

ANNÉE 2024-2025

Sous la direction d'Aude LALOI et Fany LAFARGUE

Candidate A : Daisy ZAKY ABDOU

Candidate B : Jane GEORGES

Sommaire

1. Introduction	1
2. Méthodes	2
2.1. Population	2
2.1.1. Recrutement et critères d'inclusion et d'exclusion	3
2.1.2. Description de la population	3
2.2. Matériel	5
2.2.1. Épreuves évaluant les compétences lexicales expressives et réceptives	5
2.2.2. Épreuve évaluant les difficultés d'accès au lexique en langage semi-dirigé	7
2.2.3. Épreuves contrôles	7
2.2.4. Questionnaires parentaux	9
2.2.5. Analyse statistique	9
3. Résultats	10
4. Discussion	13
4.1. Effet du bilinguisme et du TDL sur les compétences lexicales expressives et réceptives	13
4.2. Effet du bilinguisme et du TDL sur l'écart entre lexique passif et actif	14
4.3. Limites de l'étude	16
5. Conclusion	18

Liste des abréviations

- L1 : première langue/langue maternelle
- L2 : seconde langue
- TDA/H : trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
- TDC : trouble développemental des coordinations
- TDL : trouble développemental du langage
- TSA : trouble du spectre autistique

Liste des tableaux

- Tableau 1 : Description de la population.
- Tableau 2 : Performances lexicales en expression et en réception des monolingues typiques, des bilingues typiques et des monolingues avec TDL, et écart entre leurs performances en expression et réception.

Table des annexes

- Annexe A : Le questionnaire parental bilingue.
- Annexe B : Le questionnaire parental des enfants monolingues, avec ou sans TDL.

Résumé

La pratique clinique orthophonique et la littérature scientifique témoignent d'un manque d'outils pour diagnostiquer les enfants bilingues séquentiels lorsqu'un trouble développemental du langage (TDL) est suspecté chez eux. Le diagnostic est compliqué par les similarités lexicales entre enfants bilingues séquentiels et enfants monolingues avec TDL présentant un manque du mot. Le manque du mot entraîne un écart important entre performances en compréhension et expression lexicale, en faveur de la compréhension. Cet écart peut également exister chez les bilingues séquentiels, en cours d'acquisition de leur seconde langue (L2), souvent utilisée pour l'évaluation.

Nous voulons savoir dans quelle mesure les bilingues séquentiels et les monolingues avec TDL et manque du mot présentent des similarités lexicales, grâce à deux tests : l'EVT-3 (lexique expressif) et le PPVT-5 (lexique réceptif) qui proposent une estimation du manque du mot.

Nous avons recruté 41 enfants : 18 monolingues typiques, 12 bilingues séquentiels sans TDL et 11 monolingues avec TDL et manque du mot pour évaluer leur accès lexical et comparer les résultats moyens des groupes.

Notre hypothèse est que les monolingues typiques ont un lexique passif et actif dans la norme et pas de différence importante entre lexique passif et actif, tandis que les bilingues et les TDL ont un lexique actif plus restreint et un écart plus creusé en faveur du lexique passif. Cet écart serait plus important encore chez les TDL que les bilingues.

Nos résultats montrent que les monolingues typiques ont bien des performances en lexique passif et actif dans la norme et que celles des bilingues sont légèrement en dessous, mais pas de manière significative. Les bilingues ne présentent pas d'écart entre lexique passif et actif important, au contraire des monolingues TDL. Nos résultats suggèrent que l'EVT-3 et le PPVT-5 devraient permettre de faire la distinction entre bilingues avec et sans manque du mot.

Mots clés : Trouble développemental du langage - Bilinguisme - Manque du mot - Accès lexical - Évaluation

Abstract

Clinical practice in speech and language pathology and scientific literature point to a lack of tools to properly assess sequential bilingual children when a Developmental Language Disorder (DLD) is suspected. The similarities between the lexical performance of sequential bilingual children in their second language (L2) and monolingual children with DLD having word finding difficulties make the diagnosis of word finding difficulties in bilinguals harder to confirm. Word finding difficulties is identified by a gap between active and passive vocabulary with the latter being better. This gap can also be found in sequential bilingual children when they are still learning their L2.

We wanted to know to what extent sequential bilinguals and individuals with DLD experiencing word-finding difficulties showed similarities in lexical abilities, using two tests respectively assessing productive and receptive vocabulary: the EVT-3 and the PPVT-5, both of which providing an estimation of word-finding difficulties.

Three groups of children : 18 monolinguals without DLD, 12 sequential bilinguals without DLD and 11 monolinguals with DLD were assessed with the PPVT and EVT.

We assumed that the typically developing monolinguals would have both receptive and expressive vocabulary within the normal range, with no significant difference between the two. In contrast, bilinguals and individuals with DLD would exhibit a more restricted expressive vocabulary and a larger gap favoring receptive vocabulary. This gap was expected to be even greater in monolingual children with DLD.

Our results showed that monolinguals without DLD performed within the normal range in both receptive and expressive vocabulary, and that bilinguals performed slightly below that level, though not significantly. Bilinguals did not exhibit any significant lexical gap, unlike monolinguals with DLD. Our results suggest that the word finding assessment provided by the EVT-3 and PPVT-5 should help distinguish between bilinguals with and without word finding difficulty.

Key words : Developmental Language Disorder - Bilingualism - Word finding difficulties - Lexical access - Evaluation

1. **Introduction** - *Candidate A*

En France, 25 % environ des familles utilisent quotidiennement une autre langue que le français (Grosjean, 2015). Il n'est donc pas rare de rencontrer des enfants bilingues dans les cabinets d'orthophonie et notamment des bilingues séquentiels, débutant leur acquisition du français en seconde langue (L2) à leur entrée à l'école après avoir acquis les bases de leur première langue (L1), souvent considérée comme leur langue maternelle (Paradis & al., 2021). Ces enfants ont généralement un lexique réparti entre leurs deux langues (Chondrogianni, 2018). De plus, il faudrait 60 % d'exposition à une langue pour que les bilingues obtiennent des scores dans la moyenne monolingue en lexique actif pour cette langue (Thordardottir, 2011), alors qu'il faudrait seulement 40 % d'exposition à cette même langue pour qu'ils obtiennent des scores dans la moyenne monolingue en lexique passif (Thordardottir, 2011). Avec un taux d'exposition compris entre 40 % et 60 % à la L2, les bilingues séquentiels présenteraient des scores en lexique passif dans la norme monolingue, mais leurs scores resteraient inférieurs à cette norme en lexique actif, créant une importante dissociation entre lexique passif (réception/compréhension) et lexique actif (production). Ainsi, lors d'une évaluation orthophonique uniquement en français (leur L2) avec un test étalonné pour monolingues, le lexique des bilingues peut sembler déficitaire, et notamment leur lexique actif, menant à un diagnostic erroné de trouble développemental du langage (TDL) (Meir & Armon-Lotem, 2017). D'après le consensus CATALISE (Bishop & al., 2017), le bilinguisme n'est pourtant ni la cause du TDL, ni même un facteur de risque. Le TDL désigne les difficultés persistantes de langage oral sans cause biomédicale identifiée (Bishop & al., 2017). Environ 25 % des enfants avec TDL présentent un manque du mot (Dockrell & al., 1998) : ils peinent à produire des mots pourtant connus et compris (German & al., 2012, cités dans Bourassa Bédard & Trudeau, 2021). Il y a, chez ces TDL, une dissociation entre les capacités de compréhension et de production de mots, en faveur de la compréhension, comme chez les bilingues en L2. Cette dissociation est habituellement mise en évidence par un écart entre désignation et dénomination de mêmes items. L'écart à partir duquel il faut parler de manque du mot (pathologique) et non juste de dissociation n'a pas été bien défini (Bourassa Bédard & Trudeau, 2021). L'EVT-3 (Williams, 2023) et le PPVT-5 (Dunn, 2023), évaluant respectivement le lexique expressif et le lexique réceptif, sont deux tests récents proposant le calcul d'un seuil statistique de différence entre désignation et dénomination. Avec comme ambition d'améliorer le diagnostic de TDL chez le bilingue, nous souhaitons savoir si

l'écart de lexique entre compréhension et production est de même ampleur chez les monolingues avec TDL et les bilingues séquentiels sans TDL dans leur L2, et si l'EVT-3 et le PPVT-5 sont de bons outils pour différencier simple dissociation et écart pathologique.

Nos hypothèses sont les suivantes :

- 1) Les enfants monolingues typiques ont un lexique passif et un lexique actif dans la norme, et donc n'ont pas de différence importante entre le lexique passif et actif.
- 2) Les enfants bilingues séquentiels typiques, de par leur lexique réparti entre deux langues et une exposition restreinte à la L2, ont des performances en lexique passif et en lexique actif moins bonnes que les enfants monolingues typiques.
- 3) Les enfants monolingues avec TDL et manque du mot ont des performances en lexique passif et en lexique actif plus faibles encore que celles des bilingues.
- 4) Les enfants bilingues typiques ont un écart plus creusé que les monolingues typiques en faveur du lexique passif, et cet écart est plus important encore chez les porteurs de TDL que chez les bilingues typiques à cause de leur manque du mot.

2. **Méthodes** - *Candidate A*

Nous avons mené une étude transversale entre septembre 2024 et mars 2025. Notre mémoire a fait l'objet d'une déclaration auprès de la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) et nous avons déposé une demande auprès du Comité d'éthique de la recherche (CER) de Sorbonne Université. Les parents des enfants qui ont participé à l'étude ont tous signé un formulaire de consentement.

2.1. Population

Notre population se compose de 41 sujets âgés en moyenne de 8,5 ans vivant en France et scolarisés du CE1 au CM1 (ou classes équivalentes). La répartition de ces sujets se fait en trois groupes : un groupe témoin de 18 enfants monolingues typiques, un groupe de 11 enfants monolingues avec TDL et un groupe de 12 enfants bilingues séquentiels typiques. Certains enfants du groupe TDL présentent des troubles neurodéveloppementaux associés : trouble développemental des coordinations (TDC) et/ou trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H).

2.1.1. Recrutement et critères d'inclusion et d'exclusion

La plupart des enfants du groupe monolingue typique et du groupe bilingue typique ont été recrutés dans deux écoles REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcée), une à Gennevilliers (92) et une près de Dunkerque (59). Le recrutement s'est poursuivi au sein de diverses communautés bilingues, notamment dans l'Essonne (91). En ce qui concerne les enfants avec TDL, le recrutement s'est fait essentiellement à l'IME et au SESSAD Franchemont dans le Val-de-Marne (94), établissements spécialisés dans la prise en soin d'enfants avec TDL. Un enfant présentant un TDL a aussi été recruté dans un cabinet d'orthophonie du Val-de-Marne.

Les critères d'inclusion étaient les suivants :

- Les sujets monolingues typiques ont été exclusivement exposés au français.
- Les sujets bilingues séquentiels ont débuté leur exposition au français à l'entrée à l'école maternelle (autour de 3 ans).
- Les sujets présentant un TDL ont été exclusivement exposés au français et ont reçu un diagnostic orthophonique de TDL avec manque du mot.

Les critères d'exclusion étaient les suivants :

- Suivi orthophonique antérieur ou en cours pour les groupes typiques (les monolingues et les bilingues).
- Diagnostic de troubles du neurodéveloppement pour les groupes typiques.
- Diagnostic de trouble du spectre autistique (TSA) pour tous les groupes.
- Bilinguisme simultané.

2.1.2. Description de la population

Les groupes ne diffèrent significativement ni en âge, ni en sexe, ni en nombre d'années d'études de leurs parents, ni en efficacité intellectuelle non verbale (cf tableau 1).

Pour s'assurer que les enfants avec TDL présentaient les aspects langagiers caractéristiques d'un TDL, à savoir des compétences en mémoire verbale et en production syntaxique déficitaires (Armon-Lotem & Meir, 2016), une épreuve de répétition de pseudo-mots issue de l'ÉVALÉO 6-15 (Launay & al., 2018), une épreuve de répétition de non-mots quasi-universaux issue du LITMUS (COST Action IS0804, 2011) et une épreuve de répétition de phrases issue de la CELF-5 (Wiig & al., 2019) ont été proposées aux trois groupes (pour une description de ces épreuves, cf 2.2.3). Les résultats montrent une différence significative entre les trois groupes,

avec des performances du groupe monolingue avec TDL à ces trois épreuves significativement inférieures à celles des deux autres groupes. Ces résultats confirment le diagnostic de TDL de notre groupe avec TDL (cf tableau 1).

En ce qui concerne les bilingues typiques, nous avons constaté que les langues maternelles majoritaires sont les différentes formes de l'arabe représentant 84 % de notre population (33 % arabe égyptien, 33 % autre arabe et 18 % arabe marocain). Puis, le chinois et le bengali représentent chacun 8 % de notre population bilingue.

Aucun trouble associé n'a été relevé dans la population monolingue typique ni bilingue typique. En revanche, 27 % des monolingues avec TDL présentent un TDAH et un TDC associés, et 9 % présentent un TDC isolé.

	Monolingues typiques (n = 18)	Bilingues typiques (n = 12)	Monolingues avec TDL (n = 11)	Significativité		
				Z ou χ^2	p	Analyses post-hoc
Genre Garçons	56 % (n = 10)	42 % (n = 5)	82 % (n = 9)	3,9	0,16 (ns)	-
Âge (en mois) Moyenne (écart-type) Min-max	100 (6) 87-108	102 (8) 87-114	103 (9) 85-113	1	0,6 (ns)	-
Âge de début d'exposition au français (en mois) Moyenne (écart-type) Min-max	-	38 (12) 24-60	-		-	
Taux d'exposition au français (pourcentage) Moyenne (écart-type) Min-max	100	59 (15,5) 33-80	100		-	
Éducation maternelle < baccalauréat = baccalauréat > baccalauréat	17 % (n = 3) 28 % (n = 5) 55 % (n = 10)	8 % (n = 1) 42 % (n = 5) 50 % (n = 6)	8 % (n = 1) 36 % (n = 4) 8 % (n = 1)	9,5	0,84 (ns)	-
Éducation paternelle < baccalauréat = baccalauréat > baccalauréat	11 % (n = 2) 22 % (n = 4) 67 % (n = 12)	8 % (n = 1) 42 % (n = 5) 50 % (n = 6)	8 % (n = 1) 18 % (n = 2) -	11,2	0,50 (ns)	-
Pseudo-mots = classe				43,8	< 0,0001**	MO > TDL

score pseudo-mots ÉVALÉO/7 Moyenne (écart-type) Min-max	3 (1) 2-6	4 (2) 1-7	1 (0) 1-1			(p < 0,0001**) BI > TDL (p = 0,0002**)
Non-mots quasi universaux = LITMUS total/12 Moyenne (écart-type) Min-max	10 (1) 8-11	10 (2) 6-11	6 (2) 2-10	30,5	0,0035*	MO > TDL (p = 0,0008**) BI > TDL (p = 0,0079*)
Efficiency non verbale = classe score BMT-i/7 Moyenne (écart-type) Min-max	3 (2) 1-7	4 (2) 0-7	2 (1) 0-4	16,8	0,2153 (ns)	-
Répétition de phrases = CELF-5/19 Moyenne (écart-type) Min-max	11,5 (3) 6-16	10 (3) 5-13	4 (1,5) 1-6	49,3	0,0006**	MO > TDL (p < 0,0001**) BI > TDL (p = 0,0066*)

Tableau 1 : Description de la population.

Légende : MO : monolingues typiques / BI : bilingues séquentiels typiques / TDL : porteurs de TDL
ns : non significatif / * : significatif (p < 0,05) / ** : très significatif (p < 0,005)

Les analyses ont été faites sur le niveau d'éducation des parents malgré le manque de cinq réponses pour le niveau d'éducation maternelle et de huit réponses pour le niveau d'éducation paternelle chez les enfants monolingues porteurs de TDL.

Pour l'interprétation des scores des épreuves de pseudo-mots, non-mots quasi-universaux, répétition de phrases et efficacité non-verbale, voir 2.2.3.

2.2. Matériel

2.2.1. *Épreuves évaluant les compétences lexicales expressives et réceptives*

- *Lexique expressif/actif avec l'EVT-3 (Williams, 2023)*

L'EVT-3 est un test standardisé de dénomination d'images qui s'adresse aux enfants de 2 ans et 6 mois à 18 ans et 11 mois. Il contient 188 images dans un livret, rangées selon un ordre de difficulté croissante. L'examineur pose des questions à l'enfant pour chaque image. La question peut prendre la simple forme de "qu'est-ce que c'est ?", invitant l'enfant à dénommer l'image, ou bien elle peut être de l'ordre de "que fait la fille ?", ou encore "dis-moi un mot qui veut dire la même chose que "noter"". L'item de départ dépend de l'âge de l'enfant. Le critère d'arrêt est de 7 erreurs (ou absences de réponse) consécutives. À la fin du test, on obtient une note brute qui

correspond à la différence entre le numéro du dernier item administré et le nombre total de réponses incorrectes. Cette note est à traduire en une note standard pour situer l'enfant par rapport à ses pairs. La note standard moyenne d'un groupe d'âge est de 100 avec 15 d'écart-type.

- *Lexique réceptif/passif avec le PPVT-5 (Dunn, 2023)*

Le PPVT-5, qui s'adresse lui aussi aux enfants de 2 ans et 6 mois à 18 ans et 11 mois, évalue le lexique réceptif via une tâche de désignation d'images. Différentes catégories lexicales sont testées : les substantifs, les verbes et les adjectifs. Le PPVT-5 se compose de 239 items de difficulté progressive, dont 63 items qui apparaissent aussi dans l'EVT-3, permettant une comparaison directe entre lexique actif et passif et donc une évaluation des capacités d'accès lexical. Chaque item est constitué de 4 images : l'une correspond au mot cible (par exemple, "montre-moi "rugueux"") tandis que les 3 autres images sont des distracteurs : un distracteur phonologique, un distracteur sémantique et un distracteur visuel. Tout comme l'EVT-3, le PPVT-5 présente un item de départ basé sur l'âge de l'enfant et un critère d'arrêt pour 7 erreurs consécutives. Là encore, le résultat aboutit à une note brute qui peut être convertie en une note standard avec 100 pour moyenne et 15 pour écart-type.

La passation de l'EVT-3 doit précéder celle du PPVT-5 pour éviter d'évoquer un mot dans la consigne de désignation qui aiderait l'enfant dans sa tâche de dénomination.

L'écart de score entre PPVT et EVT correspond à l'écart entre lexique passif et lexique actif, et donc aux performances en accès lexical. Il est considéré qu'une dissociation de plus de 5 points entre lexique réceptif et expressif est significative, c'est-à-dire réelle et non due au hasard, mais pas forcément liée à un manque du mot, à une pathologie pour autant. Une différence inhabituelle ou rare, pouvant évoquer un manque du mot, est considérée par les auteurs comme présentée par moins de 10 % des sujets. Le nombre de points d'écart entre les scores au PPVT et à l'EVT qui correspond à cette différence inhabituelle n'a pas été explicitée car elle dépend de l'âge des sujets et du seuil d'erreur choisi.

2.2.2. Épreuve évaluant les difficultés d'accès au lexique en langage semi-dirigé

- Production de récit de la MAIN (Gagarina & al., 2019)

La MAIN fait partie de la batterie LITMUS. Elle évalue les capacités narratives des enfants et se compose de 4 histoires en images, avec 6 images pour chaque histoire. Les images ont été choisies de manière à pouvoir être présentées à des enfants évoluant dans des contextes culturels différents. L'enfant pioche une histoire et raconte à l'examineur ce qu'il voit sur les images. Pour notre recherche, nous avons "détourné" l'utilisation de la MAIN. Ainsi, nous n'avons pas étudié la macrostructure du récit comme cela est prévu par le test, mais nous avons évalué l'accès lexical dans un contexte de narration. Pour cela, nous nous sommes servies de l'analyse du manque du mot suggérée par Bourassa Bédard et Trudeau dans leur article de 2021 (Bourassa Bédard & Trudeau, 2021). Nous avons alors découpé le récit des enfants en unités T : une unité T représentait une phrase principale et son éventuelle subordonnée tandis que 2 phrases coordonnées correspondaient à 2 unités T. Nous avons dans un second temps relevé 6 types de marqueurs de difficulté d'accès lexical proposés par Bourassa Bédard et Trudeau (2021) : les répétitions de mots ou de l'article avant le mot (exemple : "la, la, la chèvre"), les hésitations/interjections (exemple : "euh..."), les pauses, les substitutions de mots (exemple : dire "la vache" au lieu de "la chèvre"), les commentaires métalinguistiques (exemple : "je sais plus comment ça s'appelle") et les auto-corrrections. Chaque unité T comportant au moins un de ces marqueurs était comptabilisée et nous avons fait le pourcentage d'unités T avec ces marqueurs dans le discours total de l'enfant. Ainsi, dans notre étude, un score élevé à la MAIN indiquait des difficultés d'accès lexical.

2.2.3. Épreuves contrôles

Ces épreuves ont servi à vérifier que les enfants diagnostiqués avec un TDL l'étaient effectivement ainsi qu'à contrôler l'efficacité non-verbale des trois groupes. Elles ont été administrées dans un ordre aléatoire.

- Efficacité non verbale avec la complétion de formes de la BMT-i (Billard & al., 2019)

Cette épreuve à effectuer sur ordinateur ou tablette vise à évaluer les capacités intellectuelles de l'enfant sans faire appel au langage oral qui pourrait jouer le rôle de facteur confondant. Elle nécessite des compétences en déduction et en visuo-construction et elle n'est

pas en lien avec les connaissances apprises à l'école. Une image est ainsi présentée à l'enfant, avec une partie manquante. L'enfant doit choisir parmi 6 propositions celle qui complète le mieux l'image principale. La BMT-i propose ensuite une répartition des résultats en centiles, avec 8 classes (classe 0 : < percentile 1, classe 1 : < percentile 7, classe 2 entre percentile 7 et 20, classe 3 entre percentile 21 et 38, classe 4 entre percentile 39 et 62, classe 5 entre percentile 63 et 80, classe 6 entre percentile 81 et 93 et classe 7 > percentile 93).

- *Répétition de phrases de la CELF-5 (Wiig & al., 2019)*

La répétition de phrases de la CELF-5 peut être proposée à des sujets entre 5 et 18 ans. Ceux-ci doivent répéter les phrases énoncées par l'évaluateur dans un but d'estimation de leurs capacités de mémorisation de phrases de longueur et de complexité syntaxique croissante. Deux points de départ pour l'administration du test sont possibles en fonction de l'âge de l'enfant. L'épreuve s'interrompt dès que l'enfant commet 4 erreurs ou plus dans 4 phrases consécutives. Tout mot ajouté, substitué, modifié ou omis compte comme une erreur. Une phrase sans erreur donne 3 points, une phrase avec une erreur 2 points, une phrase avec 2 ou 3 erreurs 1 point et toute phrase avec 4 erreurs ou plus vaut 0. Les résultats donnent une note brute à convertir en une note standard sur 19. Une note standard (NS) inférieure à 8 évoque des difficultés (NS > ou égale à 13 : + 1 écart-type et au-dessus, NS entre 8 et 12 : entre + 1 et - 1 écart-type, NS à 7 : - 1 écart-type, NS à 6 ou < : - 1 écart-type et en dessous).

- *Répétition de pseudo-mots de l'ÉVALÉO 6-15 (Launay & al., 2018)*

Cette épreuve informatisée qui évalue la mémoire verbale s'adresse aux enfants entre 6 et 15 ans. Une voix enregistrée provenant de l'ordinateur énonce 20 pseudo-mots, formés à partir de vrais mots français. Les enfants doivent répéter au mieux ces pseudo-mots et obtiennent un score de 0 pour toute erreur sur le pseudo-mot, ou de 1. L'échelle des résultats se compose de 7 classes (classe 1 : < percentile 7 = pathologique, classe 2 entre percentile 7 et 20, classe 3 entre percentile 21 et 38, classe 4 entre percentile 39 et 62, classe 5 entre percentile 63 et 80, classe 6 entre percentile 81 et 93 et classe 7 > percentile 93).

- *Répétition de non-mots quasi universaux du LITMUS (COST Action IS0804, 2011)*

L'avantage du LITMUS sur l'ÉVALÉO est que les 12 mots du LITMUS ont été créés à partir de phonèmes présents dans toutes les langues et agencés d'une manière quasi universelle phonotactiquement. Ainsi, les résultats à cette épreuve, mis en parallèle des résultats à l'épreuve

de répétition de pseudo-mots de l'ÉVALÉO (car le LITMUS seul est peu solide statistiquement), devaient nous permettre de confirmer le diagnostic de TDL sans mettre en difficulté les bilingues sur la tâche de répétition. Chaque répétition de mot donne 1 point si elle est correcte, 0 pour toute erreur.

2.2.4. *Questionnaires parentaux*

- *Le questionnaire parental bilingue*

Ce questionnaire, créé par nos soins à partir du travail de Cohen (2015) nous a permis de recueillir des informations sur la composition de la famille de nos participants, sur le niveau d'éducation de leurs parents, et surtout sur le contexte de bilinguisme dans lequel évoluaient les enfants concernés, et ce afin de vérifier si nous pouvions bien les inclure dans notre étude. Il fallait notamment pour cela qu'ils aient commencé à être exposés au français vers l'âge de trois ans (souvent à l'entrée à l'école), et que leurs parents aient une autre langue maternelle que le français. Notre questionnaire se trouve en annexe A et les trois rubriques entourées sur celui-ci ont servi à coter le taux d'exposition au français des participants bilingues en contexte familial. Nous voulions savoir dans quelle langue la mère et le père s'adressaient le plus souvent à leur enfant, et quelle langue était utilisée entre les enfants de la fratrie. Les réponses étaient cotées sur une échelle de 5 points : "toujours dans l'autre langue" = 1, "plus dans l'autre langue qu'en français" = 2, "autant dans les deux langues" = 3, "plus en français que dans l'autre langue" = 4, "toujours en français" = 5. Nous avons ensuite additionné le score des trois rubriques entourées pour obtenir un total/15, converti par la suite en pourcentage.

- *Le questionnaire parental des enfants monolingues, avec ou sans TDL*

À partir du questionnaire mis en place pour les familles bilingues, nous avons créé un second questionnaire, plus court encore, afin de connaître le niveau d'éducation des parents et la composition de la famille. Ce questionnaire est consultable en annexe B.

2.2.5. *Analyse statistique*

Nous avons utilisé des tests statistiques non paramétriques sur le logiciel JMP (SAS Institute Inc., 2012) en raison de la taille restreinte de notre échantillon, même si certaines de nos données suivaient une loi normale (par exemple l'âge des participants). Pour mesurer un effet principal de groupe sur des données continues, nous avons eu recours à un test de Kruskal-Wallis

et à un test de Khi-2 ou de Fisher, plus précis sur des petits effectifs, pour les données catégorielles (nominales ou ordinales).

Pour les analyses post-hoc, nous avons effectué un test de Dunn sur nos variables continues et un test de Khi-2 ou de Fisher pour nos variables catégorielles.

Les hypothèses nulles ont été rejetées en fonction de la valeur de p obtenue aux différents tests. Si p est supérieur à 0,05, alors on ne rejette pas l'hypothèse nulle et il n'y a pas de différence significative entre les groupes. Si p est inférieur ou égal à 0,05, alors on rejette l'hypothèse nulle et il y a une différence significative entre les groupes et cela doit mener à une analyse post-hoc.

3. **Résultats** - *Candidate B*

Pour estimer l'effet du bilinguisme et l'effet du TDL sur les performances lexicales en expression et réception, et sur l'écart de performances entre les deux, nous avons proposé une épreuve évaluant le lexique actif (EVT-3) et une épreuve évaluant le lexique passif (PPVT-5) à des enfants monolingues typiques, des enfants bilingues séquentiels typiques et des enfants monolingues avec TDL. Nous faisons l'hypothèse que les monolingues typiques auraient un lexique actif et un lexique passif dans la norme et n'auraient pas de différence importante entre lexique passif et actif tandis que les bilingues auraient un lexique actif et un lexique passif plus fragiles avec un écart marqué en faveur du lexique passif. Les enfants monolingues porteurs de TDL auraient quant à eux un lexique actif et un lexique passif plus faibles encore, avec un écart en faveur du lexique passif encore plus marqué que les bilingues. Nous nous attendons alors à voir une différence significative entre bilingues typiques et monolingues avec TDL quant à l'écart moyen entre les performances en lexique actif et passif.

	Monolingues typiques (MO) (n = 18)	Bilingues typiques (BL) (n = 12)	Monolingues avec TDL (n = 11)	Effet principal		
				Z ou χ^2	p	Analyses post-hoc
Lexique actif = EVT-3 note standard Moyenne (écart-type) Min-max	100 (10) 84-129	88,5 (13,5) 61-106	74 (10) 56-91	19,9	p < 0,0001**	MO > TDL (p < 0,0001**) BI > TDL (p = 0,0455*)

Lexique passif = PPVT-5 note standard Moyenne (écart-type) Min-max	106 (10) 93-126	92 (9) 77-108	88 (9,5) 72-97	18,8	p < 0,0001**	MO > TDL (p = 0,0002**) MO > BI (p = 0,0047**)
Accès lexical = écart note PPVT-EVT Moyenne (écart-type) Min-max	6 (7,5) -6-21	3,5 (11,5) -11-22	14,5 (7) 4-24	8,5	p = 0,0146*	MO > TDL (p = 0,0481*) BI > TDL (p = 0,0218*)
Enfants avec écart PPVT/EVT considéré rare (< 10 % = manque du mot) Effectif	2 = 11 %	3 = 25 %	6 = 54 %	6,6	p = 0,0439*	MO > TDL (p = 0,0281*)
Marqueurs de difficulté d'accès lexical = MAIN/100 Moyenne (écart-type) Min-max	32,5 (18) 10-80	37 (18) 12,5-70,5	67,5 (20) 35,5-92	15,5	p = 0,0004**	MO > TDL (p = 0,0004**) BI > TDL (p = 0,0127*)

Tableau 2 : Performances lexicales en expression et en réception des monolingues typiques, des bilingues typiques et des monolingues avec TDL, et écart entre leurs performances en expression et réception.

Légende : MO : monolingues typiques / BI : bilingues séquentiels typiques / TDL : porteurs de TDL
ns : non significatif / * : significatif (p < 0,05) / ** : très significatif (p < 0,005)

Comme attendu, les résultats moyens de nos monolingues typiques en lexique actif et en lexique passif se situent dans la moyenne attendue (cf tableau 2). Les bilingues obtiennent quant à eux des scores moyens dans la moyenne inférieure par rapport à la norme monolingue tant en lexique actif qu'en lexique passif (cf tableau 2). Nos analyses post-hoc (cf tableau 2) ne montrent pas de différence significative entre les bilingues et les monolingues typiques pour le lexique actif, mais une différence significative pour le lexique passif. Ces résultats confirment partiellement nos hypothèses.

En ce qui concerne les monolingues avec TDL, ils présentent un lexique actif déficitaire et un lexique passif dans la moyenne inférieure (cf tableau 2). Nos analyses post-hoc montrent une différence significative entre les monolingues avec et sans TDL ainsi qu'entre les bilingues typiques et les monolingues avec TDL en lexique actif. Les deux groupes typiques, monolingue et bilingue, sont donc significativement meilleurs que les enfants monolingues avec TDL en lexique actif. Pour le lexique passif, nos analyses post-hoc montrent une différence significative entre les monolingues typiques et les monolingues avec TDL mais ne montrent pas de différence

significative entre les bilingues typiques et les monolingues avec TDL. Cela confirme en partie nos hypothèses. En effet, les hypothèses sont confirmées pour le lexique actif mais infirmées pour le lexique passif.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'écart entre le lexique passif et le lexique actif, estimé par la différence entre la note au PPVT-5 et celle à l'EVT-3 et qui représente les compétences en accès lexical, nous observons un effet principal de groupe significatif (cf tableau 2). Les analyses post-hoc révèlent que les monolingues avec TDL ont un écart significativement plus grand que les monolingues et bilingues typiques (cf tableau 2). Ces résultats suggèrent que l'accès lexical est déficitaire chez les enfants monolingues avec TDL seulement, ce qui infirme notre hypothèse concernant l'accès lexical des bilingues, mais confirme nos hypothèses sur les performances en accès lexical des monolingues typiques et des monolingues avec TDL.

En outre, le groupe des monolingues typiques regroupe 11 % d'enfants qui ont une différence considérée comme rare/pathologique par les auteurs du PPVT et de l'EVT entre le lexique passif et actif (cf tableau 2). Nous aurions pu nous attendre à ce qu'aucun enfant monolingue typique ne présente d'écart pathologique. Chez les bilingues, 25 % d'enfants ont une différence rare entre le lexique passif et actif tandis que chez les enfants avec TDL, 54 % présentent cette différence rare (cf tableau 2). Si nous nous focalisons uniquement sur ces proportions, les TDL semblent présenter plus fréquemment que les autres groupes une différence rare entre lexique passif et lexique actif, en faveur du lexique passif, ce qui correspond à un manque du mot. Un effet principal de groupe apparaît. Nous constatons ensuite grâce aux analyses post-hoc que l'écart entre les monolingues typiques et les TDL est significatif, ce qui était attendu. L'écart entre bilingues et monolingues typiques n'est pas significatif, pas plus que l'écart entre bilingues et enfants TDL.

Enfin, pour ce qui est de l'accès lexical dans un contexte de narration (MAIN), les monolingues typiques ont produit en moyenne 32,5 % d'unités de discours comportant des marqueurs de difficultés d'accès lexical contre 37 % chez les bilingues et 67,5 % chez les TDL (cf tableau 2). Tout comme pour l'écart entre lexique passif et actif, un effet principal de groupe est observé et d'après les analyses post-hoc, la différence entre les monolingues typiques et les bilingues n'est pas significative mais la différence entre les monolingues typiques et les TDL est significative ainsi que celle entre les bilingues et les TDL (cf tableau 2). À nouveau, cela permet de confirmer

les hypothèses sur les performances en accès lexical des monolingues typiques et TDL mais d'infirmer notre hypothèse sur l'accès lexical des bilingues.

Plusieurs de nos hypothèses ont été validées. Ainsi, sur toutes les épreuves qui testent le lexique dans nos trois groupes, les monolingues ont de meilleurs résultats que les enfants avec TDL, ce qui était attendu. En revanche, la différence entre monolingues typiques et bilingues typiques n'est significative que sur l'épreuve de lexique passif, suggérant que les bilingues typiques ont en fait presque les mêmes capacités lexicales que les monolingues typiques, et cela infirme une partie de nos hypothèses. Par ailleurs, les bilingues ont de meilleurs résultats que les enfants avec TDL sur la majorité des épreuves, ce qui correspond à nos hypothèses, sauf en lexique passif et en proportion d'enfants présentant un écart rare de lexique. La différence entre ces deux populations étant significative sur la plupart des épreuves, elle suggère que les tests utilisés permettent bien de faire la différence entre bilingues typiques et enfants monolingues avec TDL. Nous pouvons conclure que l'EVT-3 et le PPVT-5 semblent plutôt bien faire la différence entre enfants avec TDL et enfants sans TDL, monolingues ou bilingues. Seuls les enfants monolingues avec TDL ont des scores évoquant significativement un manque du mot.

4. Discussion - Candidate B

4.1. Effet du bilinguisme et du TDL sur les compétences lexicales expressives et réceptives

Conformément à nos hypothèses initiales, nous observons que les monolingues typiques ont de meilleures performances que les monolingues avec TDL lors des épreuves de lexique actif (EVT-3) et d'accès lexical en contexte de narration (MAIN), et ce de façon significative. Les bilingues typiques ont eux aussi de meilleurs résultats sur ces deux épreuves que les monolingues avec TDL. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les bilingues et les monolingues typiques sur ces épreuves. Cela peut s'expliquer par le fait que les bilingues de notre étude sont exposés à 60 % environ au français à domicile (cf tableau 1). Ce taux est présenté dans la littérature comme nécessaire pour que les bilingues atteignent des scores dans la moyenne monolingue en lexique actif (Thordardottir, 2011) malgré la répartition de leur lexique entre deux langues (Chondrogianni, 2018). Notons tout de même que l'étendue du taux d'exposition est importante (entre 33 et 80 %, cf tableau 1), ce qui témoigne d'une hétérogénéité

dans notre groupe bilingue. De plus, ce taux ne porte que sur l'exposition à domicile et donc ne prend pas en considération une exposition au français dans d'autres lieux, notamment l'école.

Nous observons une différence significative entre les monolingues typiques et les bilingues séquentiels typiques sur l'épreuve de lexique passif. Ce résultat est étonnant car ces deux groupes ont, par ailleurs, des compétences similaires sur les autres épreuves. Nous expliquons cette différence par la performance moyenne des monolingues typiques à l'épreuve de lexique passif un peu meilleure qu'attendue (+0,4 écart-type), creusant l'écart avec les bilingues séquentiels bien que ceux-ci aient un score restant dans la norme monolingue (-0,5 écart-type). Nous n'observons en revanche pas de différence significative entre bilingues typiques et monolingues avec TDL en lexique passif, contrairement aux autres épreuves lexicales, probablement car les monolingues avec TDL ont en lexique passif un résultat moyen à -0,8 écart-type, un peu moins chuté qu'attendu car non pathologique.

4.2. Effet du bilinguisme et du TDL sur l'écart entre lexique passif et actif

En ce qui concerne l'écart entre lexique passif et lexique actif (PPVT-5-EVT-3), les monolingues typiques ont de meilleurs résultats que les monolingues avec TDL. Les bilingues ont eux aussi de meilleurs résultats que les monolingues avec TDL, ce qui suggère qu'ils ont un meilleur accès lexical que les TDL et ce qui corrobore nos hypothèses. Ce point est particulièrement important dans notre recherche et montre que les bilingues séquentiels typiques diffèrent bien des enfants TDL et n'ont pas de difficultés d'accès lexical. Nos résultats suggèrent que la comparaison entre scores au PPVT-5 et à l'EVT-3 permet donc bien de faire la différence entre ces deux populations. Des études antérieures ont montré que les bilingues peuvent avoir des résultats chutés aux tests étalonnés sur des monolingues (Meir & Armon-Lotem, 2017). Or, la population d'étalonnage de l'EVT et du PPVT était composée en partie d'enfants bilingues, qui devaient être dominants en français ou au moins avoir un niveau équilibré entre leurs deux langues (Dunn, 2023 ; Williams, 2023). Ce profil correspond globalement à celui des bilingues de notre étude, puisque ceux-ci sont exposés en moyenne à 59 % au français à domicile. Ce taux n'inclut pas l'exposition au français dans d'autres lieux et nous pouvons donc supposer que nos enfants bilingues séquentiels sont bien dominants en français ou au moins de niveau équilibré entre les deux langues et ce malgré une certaine hétérogénéité (cf tableau 1).

Il nous faut noter que quatre enfants monolingues typiques sur 18 (22 %) et quatre enfants bilingues sur 12 (33 %) ont mieux réussi l'épreuve de lexique actif que celle du lexique passif, obtenant un écart PPVT-EVT négatif, ce qui attire notre attention. En effet, nous savons que même dans la population typique, au niveau actif, les performances lexicales sont souvent plus faibles qu'au niveau passif (Altman & al., 2017). Cela s'explique notamment par le fait que des difficultés de prononciation ou d'accès lexical peuvent impacter négativement les résultats en production mais pas ceux en réception, mais aussi parce que la réception est un processus plus passif et souvent considéré comme plus "pur" (Altman & al., 2017). D'après la littérature sur les performances des bilingues séquentiels aux épreuves de vocabulaire, ceux-ci ont aussi tendance à mieux réussir les épreuves de lexique passif que les épreuves de lexique actif (Thordardottir, 2011) en raison notamment du fait qu'une moindre exposition à la langue suffit pour atteindre des performances similaires aux monolingues en lexique passif mais ne serait pas suffisante pour le lexique actif (Thordardottir, 2011). Une hypothèse explicative à cet écart négatif entre PPVT et EVT (écart donc en faveur du lexique actif) est que ces enfants qui ont été plus performants en lexique actif qu'en lexique passif se sont peut-être sentis plus motivés dans une tâche plus active de dénomination que dans une tâche plus passive de désignation. La dénomination leur a peut-être permis de mieux maintenir leur attention soutenue. De plus, la tâche de désignation du PPVT est particulièrement longue, pouvant mener à une certaine lassitude pour l'enfant.

Par ailleurs, de façon inattendue, deux enfants sur 18 (11 %) dans le groupe des monolingues typiques présentent un écart PPVT-EVT considéré comme rare/pathologique. Nous pourrions supposer que ces enfants sont en fait des enfants TDL non diagnostiqués, mais au vu de leurs performances dans la norme en répétition de non-mots et de phrases, cette hypothèse explicative paraît peu plausible. L'explication est alors peut-être juste un manque d'attention sur l'épreuve de lexique actif, d'autant plus qu'ils ont plutôt bien réussi la MAIN (seulement 20 % de marqueurs de difficulté d'accès lexical pour l'un et l'autre).

Nous constatons aussi qu'un quart des enfants bilingues présentent un écart PPVT-EVT considéré comme rare/pathologique. D'un point de vue statistique, cela n'est pas significatif mais d'un point de vue qualitatif, cela nous interroge. Nous nous posons alors la question d'un lien éventuel entre le taux d'exposition de ces enfants au français et de la présence ou non d'un écart rare. Il aurait pu être intéressant de regarder les corrélations entre le taux d'exposition au français de ces enfants et la présence d'un écart rare. Nous pouvons aussi suspecter un éventuel TDL

chez ces enfants. En regardant le détail de leurs autres scores, deux des trois enfants bilingues suspectés de TDL ont des performances dans la moyenne en répétition de phrases et de non-mots tandis qu'un seul enfant se trouve en deçà de celle-ci.

Enfin, nous constatons que seuls 54 % des enfants TDL présentent un écart de lexique rare alors que nous aurions pu nous attendre à 100 % étant donné que nous avons recruté des TDL avec manque du mot. Cet écart de proportion peut s'expliquer par plusieurs raisons. Rappelons qu'il n'existe pas encore d'outil faisant consensus pour diagnostiquer avec certitude un manque du mot (Bourassa Bédard & Trudeau, 2021). Ainsi, nos participants avec TDL ne présentaient en réalité peut-être pas tous un manque du mot. Une autre explication pourrait être que l'EVT et le PPVT ne détecteraient pas tous les enfants avec manque du mot.

4.3. Limites de l'étude

Une des limites de notre étude est la petite taille de notre échantillon. Certaines difficultés de recrutement ont été rencontrées notamment au sein des populations des bilingues séquentiels et monolingues avec TDL. Nous avons par exemple ciblé de nombreuses familles bilingues potentiellement éligibles puis nous nous sommes rendu compte que celles-ci rentraient plutôt dans la catégorie des bilingues simultanés, les excluant de notre étude. En ce qui concerne les enfants monolingues avec TDL, malgré nos efforts, il a été difficile de trouver des sujets purement monolingues. Effectivement, notre recrutement s'est principalement fait en Ile-de-France, région constituée à 20 % d'une population immigrée (Ministère de l'Intérieur, 2024). Par ailleurs, dix de nos onze participants porteurs de TDL ont été recrutés dans un centre dans lequel sont scolarisés les cas les plus sévères de TDL. La sévérité du trouble peut influencer les performances des enfants et donc biaiser les résultats obtenus qui pourraient être plus faibles que sur une autre population d'enfants porteurs d'un TDL modéré. Les performances de nos monolingues avec TDL ne sont donc sans doute pas généralisables à l'ensemble de la population TDL. De plus, recruter des enfants TDL avec manque du mot était une difficulté supplémentaire car seulement 25 % environ des enfants TDL présentent un manque du mot (Dockrell & al., 1998). En outre, il est difficile de poser ce diagnostic de manque du mot avec certitude (Bourassa Bédard & Trudeau, 2021).

Avec un total de 41 participants, les effectifs des groupes sont plus petits qu'escompté. Cela peut jouer dans la fiabilité statistique de nos résultats. Par exemple, cela peut avoir eu un effet sur

l'absence de certaines différences significatives entre les bilingues séquentiels typiques et les monolingues avec TDL. Il serait donc intéressant de reproduire ce schéma d'étude sur de plus grands effectifs.

Au sein de la population des bilingues séquentiels, il aurait été intéressant d'étudier particulièrement les aînés de fratrie. En effet, ce sont eux qui sont le plus exposés durablement à la L1 et qui répondent le mieux au critère de séquentialité du bilinguisme. Les cadets et les benjamins de fratrie sont quant à eux exposés plus tôt à la L2 grâce à l'aîné qui, déjà immergé dans cette langue à l'école, la parlera également à la maison avec ses frères et sœurs (Paradis, 2023). Ainsi, les enfants plus jeunes dans les familles issues de l'immigration ne rentrent plus de manière aussi claire dans les critères du bilinguisme séquentiel. Nous n'avons cependant pas pu tenir compte du rang de fratrie dans notre recrutement d'enfants bilingues séquentiels car cela aurait réduit considérablement nos possibilités. 25 % des enfants bilingues séquentiels recrutés sont aînés de fratrie, les autres étant soit cadets soit benjamins de fratrie.

Par ailleurs, une certaine diversité de langues maternelles (L1) est présente dans notre échantillon de sujets bilingues. Cette diversité peut avoir joué un rôle sur les performances des enfants, en fonction de la proximité entre la L1 et la L2 (ici le français). En effet, les mots de la L2 qui ont des similarités avec des mots de la L1 sont reconnus et compris plus rapidement que les mots qui n'en ont pas (Paradis & al., 2021).

Les épreuves utilisées ont également certaines limites. Nous avons utilisé la MAIN avec pour objectif de juger du manque du mot en contexte de narration. Il aurait donc été intéressant de pouvoir identifier un pourcentage de marqueurs de difficulté d'accès lexical à partir duquel un manque du mot est fortement suspecté. Cependant, au vu de la disparité des résultats et de l'étendue importante même chez les monolingues typiques (cf tableau 2), aucun seuil de suspicion de manque du mot n'est repérable. Cette large étendue peut s'expliquer par la nature-même de l'épreuve qui repose sur des productions pouvant être très hétérogènes, et par son mode de cotation. Effectivement, la cotation que nous avons choisie pour cette épreuve a soulevé des questionnements car laissant place à une certaine subjectivité. Il s'agissait en effet de compter des unités T du discours, ce qui peut être sujet à confusion quand les phrases produites par les enfants ne sont pas suffisamment claires, menant à des difficultés à les segmenter en propositions subordonnées ou coordonnées. Deux examinatrices ont fait les cotations sur cette

épreuve et il est possible que l'analyse diffère légèrement de l'une à l'autre malgré une concertation préalable.

De plus, la cotation repose en partie sur la quantité d'unités produites et les enfants porteurs de TDL ont tendance à réduire leurs énoncés allant parfois jusqu'à l'omission du verbe nécessaire à la segmentation de la phrase en unités. De courtes productions peuvent donc réduire le nombre de marqueurs de difficulté d'accès lexical dans le discours. Nous pouvons alors obtenir un score faible risquant de masquer un manque du mot. La MAIN telle que nous l'avons utilisée ne semble donc pas être le meilleur indicateur de difficultés d'accès lexical. Avec ce même matériel il est possible, pour faciliter la tâche aux enfants, de laisser le thérapeute raconter l'histoire puis de demander à l'enfant de la raconter à son tour. Il est également possible d'évaluer l'accès lexical de l'enfant sur le mode conversationnel en lui demandant de parler librement d'un sujet qui l'intéresse, ou encore en lui proposant d'expliquer les règles d'un jeu ou d'un sport qu'il apprécie (Burchell & al., 2022). Ces dernières modalités d'évaluation de l'accès lexical permettraient à l'enfant de choisir le sujet qui l'intéresse et donc peut-être de produire un discours plus riche.

La MAIN seule ne semble pas être la plus adéquate pour l'évaluation du manque du mot, mais elle permettrait peut-être de gagner en précision diagnostique couplée à l'EVT et au PPVT, et de proposer une modalité plus écologique d'évaluation. Pour vérifier cela, elle aurait pu être mise statistiquement en lien avec les tests de lexique actif et passif, afin de savoir dans quelle mesure elle y était corrélée.

5. Conclusion - Candidate B

Les résultats de notre étude suggèrent que les bilingues séquentiels typiques n'ont pas de difficultés d'accès lexical particulières. Ainsi, si un manque du mot est suspecté chez un enfant bilingue séquentiel et mis en évidence par l'écart entre le lexique passif via le PPVT-5 et le lexique actif via l'EVT-3, cela peut signifier qu'il a un déficit d'accès lexical dans le cadre d'un TDL et qu'il ne faut pas mettre cette difficulté d'accès lexical sur le compte du bilinguisme.

Nos résultats laissent donc à penser que l'on peut s'en remettre au seuil du manque du mot fixé par les batteries en fonction de l'âge de l'enfant et de la marge d'erreur acceptée. L'EVT-3 et le PPVT-5 semblent être de bons outils pour différencier bilingues typiques et enfants monolingues avec un TDL, et donc probablement aussi par extension différencier bilingues avec et sans TDL.

Nous pouvons cependant nous interroger sur leur précision car ces deux tests n'ont pas détecté tous nos monolingues TDL avec manque du mot comme présentant un écart de lexique rare/pathologique. Nous pourrions proposer de les coupler à une évaluation du manque du mot dans un autre contexte, peut-être en contexte de narration, pour mieux détecter tous les cas de manque du mot.

Notre recherche a permis de valider une partie de nos hypothèses, à savoir que les bilingues séquentiels typiques ont de meilleures capacités lexicales dans leur L2 que les enfants avec TDL.

Bibliographie

- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2017). Quantitative and qualitative differences in the lexical knowledge of monolingual and bilingual children on the LITMUS-CLT task. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 931-954. <https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1312533>
- Armon-Lotem, S., & Meir, N. (2016). Diagnostic accuracy of repetition tasks for the identification of specific language impairment (SLI) in bilingual children: evidence from Russian and Hebrew. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(6), 715-731. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12242>
- Billard, C., Mirassou, A., & Touzin, M. (2019). *BMT-i* [Logiciel]. Ortho Edition. <https://www.orthoedition.com/evaluations/bmt-i-4210>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & and the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bourassa Bédard, V., & Trudeau, N. (2021). Etude pilote : accès lexical en contexte de narration chez des enfants unilingues francophones d'âge scolaire. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 45(1), 15-28.
- Burchell, D., Bourassa Bédard, V., Boyce, K., McLaren, J., Brandeker, M., Squires, B., Kay-Raining Bird, E., MacLeod, A., Rezzonico, S., Chen, X., Cleave, P., & FrEnDS-CAN. (2022). Exploring the validity and reliability of online assessment for conversational, narrative, and expository discourse measures in school-aged children. *Frontiers in Communication*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.798196>
- Chondrogianni, V. (2018). Chapter 6. Child L2 acquisition. Dans D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, & L. Serratrice (Éds.), *Bilingual Cognition and Language : the state of the science across its subfields* (pp. 103-126). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.54.06cho>
- Cohen, C. (2015) INEXDEB short parent questionnaire. Lyon, France : Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages & Représentations.
- COST Action IS0804. (2011). *LITMUS* [Logiciel]. <https://www.bi-sli.org/cost-action-is0804>
- Dockrell, J. E., Messer, D., George, R., & Wilson, G. (1998). Children with word-finding difficulties—prevalence, presentation and naming problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 33(44), 445-454. <https://doi.org/10.1080/136828298247721>
- Dunn, D. M. (2023). *PPVT-5* [Logiciel]. Pearson Clinical. <https://www.pearsonclinical.fr/ppvt-5-evt-3>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 63, 20. <https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516>

- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Launay, L., Maeder, C., Roustit, J., & Touzin, M. (2018). *EVALEO 6-15* [Logiciel]. Ortho Edition. <https://www.orthoedition.com/evaluations/evaleo-6-15-4191>
- Meir, N., & Armon-Lotem, S. (2017). Independent and combined effects of socioeconomic status (SES) and bilingualism on children's vocabulary and verbal short-term memory. *Frontiers in Psychology*, 8(1442), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01442>
- Ministère de l'Intérieur. (2024, octobre 30). *Population immigrée par département*. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Les-chiffres-de-l-immigration-en-France/Population-immigree-par-departement>
- Paradis, J. (2023). Sources of individual differences in the dual language development of heritage bilinguals. *Journal of Child Language*, 50(4), 793-817. <https://doi.org/10.1017/S0305000922000708>
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2021). *Dual language development & disorders: a handbook on bilingualism and second language learning* (Third edition). Paul H. Brookes Publishing Co.
- SAS Institute Inc. (2012). *JMP® 10 Découvrir JMP* [Logiciel]. SAS Institute Inc.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>
- Wiig, E. H., Semel, E., & Secord, W. A. (2019). *CELF 5 : évaluation des fonctions langagières et de communication*. (ECPA, traducteur). ECPA par Pearson. (Version originale publiée en 2013).
- Williams, K. T. (2023). *EVT-3* [Logiciel]. Pearson Clinical. <https://www.pearsonclinical.fr/ppvt-5-evt-3>

Annexe A

QUESTIONNAIRE PARENTAL

Un grand merci d'avoir accepté de remplir ce questionnaire qui va nous fournir des informations essentielles sur votre enfant.

Si par hasard cela est plus facile pour vous, vous pouvez répondre aux questions ouvertes en anglais.

Date : _____

Nom et prénom de l'enfant : _____ Classe : _____

Date de naissance : _____ Pays de naissance : _____

Si le lieu de naissance n'est pas la France, date d'arrivée en France : _____
(mois/année)

Langues parlées actuellement par votre enfant :

Cochez la ou les case(s) correspondante(s).

français	autre (merci de préciser)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie 1 : Scolarité

1. A quel âge votre enfant a débuté sa scolarité en français ? _____
(en année ; mois)
2. Avant cela, votre enfant était-il scolarisé ? OUI NON
Si OUI, précisez dans quelle langue : _____
3. Est-ce que votre enfant a sauté ou redoublé une classe ? OUI NON
Si OUI, précisez quelle classe, et s'il s'agit d'un saut de classe ou d'un redoublement :

4. Est-ce que votre enfant a/a eu un retard ou un trouble du langage ? OUI NON
5. Est-ce que votre enfant a/a eu eu recours à des séances d'orthophonie ? OUI NON
Si OUI, pourquoi ? _____
6. Est-ce que votre enfant a un trouble sensoriel, neurologique ou émotionnel ? OUI NON

Partie 2 : Utilisation actuelle des différentes langues

7. A quel âge votre enfant a commencé à être exposé au français et à son autre langue de façon importante ?
(de façon importante = à la maison ou au moins 3 jours/semaine à la crèche, garderie ou école) :

français : (ex : 3 ans 5 mois)	autre langue :
--------------------------------------	----------------------

8. Actuellement, quelle est l'utilisation des 2 langues à la maison ?

Merci de cocher la case correspondante.

Mère : langues utilisées DE VOUS A VOTRE ENFANT

Mère → enfant					
Toujours en français	Plus en français que dans l'autre langue	Autant dans les 2 langues	Plus dans l'autre langue qu'en français	Toujours dans l'autre langue	Autre (merci de préciser)

Mère : langues utilisées DE VOTRE ENFANT A VOUS

Enfant → mère					
Toujours en français	Plus en français que dans l'autre langue	Autant dans les 2 langues	Plus dans l'autre langue qu'en français	Toujours dans l'autre langue	Autre (merci de préciser)

Père : langues utilisées DE VOUS A VOTRE ENFANT

Père → enfant					
Toujours en français	Plus en français que dans l'autre langue	Autant dans les 2 langues	Plus dans l'autre langue qu'en français	Toujours dans l'autre langue	Autre (merci de préciser)

Père : langues utilisées DE VOTRE ENFANT A VOUS

Enfant → père					
Toujours en français	Plus en français que dans l'autre langue	Autant dans les 2 langues	Plus dans l'autre langue qu'en français	Toujours dans l'autre langue	Autre (merci de préciser)

Frères et sœurs : langues utilisées entre VOTRE ENFANT ET SES FRERES ET SŒURS (s'il en a) :

Toujours en français	Plus en français que dans l'autre langue	Autant dans les 2 langues	Plus dans l'autre langue qu'en français	Toujours dans l'autre langue	Autre (merci de préciser)

Entre parents :

	Toujours en français	Plus en français que dans l'autre langue	Autant dans les 2 langues	Plus dans l'autre langue qu'en français	Toujours dans l'autre langue	Autre (merci de préciser)
De mère à père						
De père à mère						

9. Trouvez-vous que votre enfant se sent plus à l'aise dans une langue ? OUI NON

Si OUI, dans quelle langue ?

Cochez la case.

français	autre langue

Partie 3 : Habitudes de lecture de votre enfant

10. Est-ce que votre enfant lit en dehors de l'école pour son loisir (livres, BDs, magazines...) ? OUI NON

Si OUI, préciser à quelle fréquence :

Cochez la case correspondante.

Rarement (moins d'une fois par mois)	De temps en temps (plusieurs fois par mois)	Souvent (plusieurs fois par semaine)	Très souvent (tous les jours)

Et dans quelle langue :

Toujours en français	Plus en français que dans l'autre langue	Autant dans les 2 langues	Plus dans l'autre langue qu'en français	Toujours dans l'autre langue

Partie 4 : Famille

11. Qu'est-ce qui décrit le mieux vos activités et responsabilités au quotidien ?

Cochez la case.

Mère		Père	
Travail à plein temps		Travail à plein temps	
Travail à temps partiel		Travail à temps partiel	
Gestion du foyer/éducation des enfants à plein temps		Gestion du foyer/éducation des enfants à plein temps	
Autre (merci de préciser)		Autre (merci de préciser)	

12. Niveau de diplôme des parents

Mère	Père
Avez-vous votre bac ? OUI NON	Avez-vous votre bac ? OUI NON
Si NON, quel diplôme avez-vous ? _____	Si NON, quel diplôme avez-vous ? _____
Si vous n'avez pas de diplôme, à quel âge avez-vous arrêté l'école ? _____	Si vous n'avez pas de diplôme, à quel âge avez-vous arrêté l'école ? _____
Si vous avez un diplôme post-bac, combien d'années d'études avez-vous fait après le bac ? _____	Si vous avez un diplôme post-bac, combien d'années d'études avez-vous fait après le bac ? _____

13. Merci de lister les âges des autres enfants de la famille (s'il y en a) :

--	--	--

14. Merci d'estimer votre niveau en français et dans votre autre langue.

Cochez la case correspondante.

Mère	1 Grand débutant (maximum quelques mots)	2 Faible (se débrouille difficilement)	3 Moyen (se débrouille)	4 Bon (est à l'aise)	5 Très bon (parle couramment)	6 Excellent (maîtrise parfaite)
Mère en français						
Mère dans l'autre langue						

Père	1 Grand débutant (maximum quelques mots)	2 Faible (se débrouille difficilement)	3 Moyen (se débrouille)	4 Bon (est à l'aise)	5 Très bon (parle couramment)	6 Excellent (maîtrise parfaite)
Père en français						
Père dans l'autre langue						

Annexe B

QUESTIONNAIRE PARENTAL

Un grand merci d'avoir accepté de remplir ce questionnaire qui va nous fournir des informations essentielles pour notre étude.

Date : _____

Nom et prénom de l'enfant : _____ Classe : _____

Date de naissance : _____

Partie 1 : Scolarité

1. A quel âge votre enfant a débuté sa scolarité ? _____ (en années ; mois)

Partie 2 : Famille

2. Qu'est-ce qui décrit le mieux vos activités et responsabilités au quotidien ?
Cochez la case.

Mère		Père	
Travail à plein temps		Travail à plein temps	
Travail à temps partiel		Travail à temps partiel	
Gestion du foyer/éducation des enfants à plein temps		Gestion du foyer/éducation des enfants à plein temps	
Autre (merci de préciser) _____		Autre (merci de préciser) _____	

3. Niveau de diplôme des parents

Mère	Père
Quel est votre niveau de diplôme le plus élevé ? _____	Quel est votre niveau de diplôme le plus élevé ? _____
Si vous n'avez pas de diplôme, à quel âge avez-vous arrêté l'école ? _____	Si vous n'avez pas de diplôme, à quel âge avez-vous arrêté l'école ? _____

4. Merci de lister les âges des autres enfants de la famille (s'il y en a) :

--	--	--

Attestation de non plagiat

Nous soussignées, Jane GEORGES et Daisy ZAKY ABDOU, déclarons être pleinement conscientes que le plagiat de documents ou de parties de documents publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, nous nous engageons à citer toutes les sources utilisées pour écrire ce mémoire.