

Profil langagier d'enfants franco-polonais de 3 à 5 ans avec un trouble développemental du langage.

Justyna RENETEAU*

* Orthophoniste, PHD, Maître de conférence,
CNRS 7023 Structures Formelles du Langage 59/61 rue de Pouchet, 75017 Paris

Auteure de correspondance :

justynareneteau@gmail.com

ISSN 2117-7155

Mis à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Résumé :

Contexte. Le bilinguisme est un phénomène soumis à de nombreux facteurs qui rendent l'identification de la trajectoire développementale très hétérogène.

Objectifs. Cette étude vise à décrire le profil langagier d'enfants bilingues en français et polonais TDL de 3 à 5 ans et à retrouver des spécificités de leur entourage familial qui pourraient influencer le développement du langage.

Méthode. Nous avons construit huit nouvelles tâches linguistiques basées sur des études traitant de l'évaluation du langage auprès d'enfants bilingues et des TDL.

Résultats et conclusions. Notre protocole expérimental a permis d'identifier 3 enfants dont le développement langagier laissait supposer des TDL. Leur profil se caractérise par une difficulté à répéter des mots rares de longueur croissante en polonais et en français ainsi que par une habileté très restreinte à répéter des phrases. Ils présentent également une faible évocation lexicale bien que leur compréhension soit normale ou proche de la norme. Dans le travail à venir, il faudrait mettre à jour la version informatisée et élargir la taille de l'échantillon avant sa mise à disposition auprès de spécialistes confrontés à des enfants bilingues franco-polonais.

Mots clés : bilinguisme franco-polonais, dysfonctionnement langagier, troubles développementaux du langage, dépistage

Language profile of French-Polish children aged 3 to 5 years old with developmental language disorder.**Abstract:**

Context. Bilingualism is a phenomenon that is subject to many factors that make it very difficult to identify the developmental trajectory.

Objectives. This study aims to describe the language profile of French-Polish bilingual DLD children aged 3 to 5 years and to identify specific features of their family environment that could influence language development.

Methods. In order to meet this objective, we constructed eight new language tasks based on studies dealing with language assessment with bilingual children and a DLD.

Results and conclusions. Our experimental protocol identified 3 children whose language development suggested DLD. Their profile is characterized by a difficulty in repeating unusual rare Polish and French words of increasing length, as well as a very limited ability to repeat complete sentences. They also have a particularly low lexical evocation although their understanding is normal or close to the standards. In future work, the computerised version should be updated and the sample size increased before it is made available to specialists dealing with French-Polish bilingual children.

Keywords: Franco-Polish bilingualism, language disorder, developmental language disorder, screening

-----INTRODUCTION-----

Le bilinguisme est un phénomène en pleine expansion. Il est soumis à de nombreux facteurs qui ne sont pas pris en compte lors de l'évaluation orthophonique pensée pour une population monolingue. Par exemple, en France, la patientèle des orthophonistes est composée de 38 % d'enfants bilingues, tandis que seulement 2,2 % des orthophonistes parlent une langue étrangère (Messaouden, 2010). Une situation similaire est observée en Pologne où les tests d'orthophonie sont inadaptés aux populations bilingues.

L'évaluation du traitement du langage par un bilingue est complexe et il est difficile d'identifier chez lui un trouble développemental du langage. Certaines caractéristiques propres au développement bilingue typique peuvent être confondues avec celles qui sont liées à des troubles développementaux du langage. L'impact des troubles développementaux du langage sur le développement langagier d'un enfant monolingue est bien décrit, mais il reste encore peu connu chez les bilingues. Pourtant, les troubles spécifiques du langage touchent environ 5 à 7 % de la population (Tomblin & Zhang, 1999). On devrait retrouver les mêmes chiffres chez les bilingues, car plusieurs études (Paradis et coll., 2010 ; Laloi et coll., 2012) ne révèlent aucun effet cumulatif du bilinguisme et des troubles développementaux du langage.

Notre étude a pour objectif de différencier le traitement linguistique propre à un enfant bilingue du développement typique d'un dysfonctionnement langagier dans le but de répondre à la difficulté d'évaluation dans le contexte du bilinguisme. Nous avons conçu une batterie de tâches informatisées visant à identifier les caractéristiques propres au développement langagier d'un enfant bilingue franco-polonais typique, et à les différencier des caractéristiques propres au trouble développemental du langage.

1. Caractéristiques cliniques du trouble développemental du langage oral chez les enfants bilingues

Les premières publications concernant les troubles développementaux du langage oral et le bilinguisme sont apparues dans les années 2000. Auparavant, les deux thèmes étaient étudiés séparément l'un de l'autre (Paradis et al., 2010).

Plusieurs études mettent en évidence des similarités linguistiques chez de jeunes bilingues séquentiels précoces et des enfants monolingues atteints de TDL (Armon-Lotem et al., 2015 ;

Kohnert et al., 2009). Ces deux populations ont parfois des difficultés comparables dans les mêmes domaines langagiers, notamment la morphosyntaxe en français comme les clitiques objets (Paradis, 2004), le temps verbal (Paradis & Crago, 2000), le déplacement syntaxique (De Almeida et al., 2016) et pour la phonologie (Rattanasone & Demuth, 2014), quoique pour des raisons très différentes (Armon-Lotem et al., 2015 ; Kohnert et al., 2009).

Concernant les études comparatives entre bilingues ayant un trouble développemental du langage et bilingues tout-venant, les résultats révèlent des différences intergroupes (Kohnert, 2010). Notamment, les recherches de Restrepo et Kruth (2000) et Jacobson et Schwartz (2005) présentent des différences qualitatives et quantitatives dans les compétences linguistiques des bilingues avec et sans TDL. Deux profils linguistiques distincts ont été identifiés. Les enfants bilingues avec TDL produisent davantage d'erreurs morphosyntaxiques et les formes grammaticales qu'ils utilisent dans les deux langues sont moins variées. Ils ont aussi tendance à utiliser les formes infinitives et à conjuguer de façon erronée les formes verbales régulières. À l'opposé, les enfants bilingues tout-venant réalisent la majorité des erreurs par régularisation. D'autres études vont dans le même sens. Par exemple, celle d'Orgassa et Weerman (2008) a montré que les enfants bilingues turcs néerlandais avec TDL font davantage d'erreurs d'accord de genre dans leur langue de scolarisation (84 %) que les enfants bilingues tout-venant (77 %), alors que la durée d'exposition à la langue cible néerlandaise est comparable pour les deux groupes. Par ailleurs, les enfants bilingues hispanoanglais TDL ont plus de difficultés dans une épreuve de répétition de non-mots que des bilingues tout-venant du même âge (Girbau & Schwartz, 2007). Une autre étude récente de Pourquié (2017) sur la population bilingue basque espagnole de 18 enfants âgés de 5 à 16 ans a eu pour objectif de comparer les erreurs produites par des enfants à développement typique à celles des TDL. Parmi cet échantillon seulement l'un des 8 enfants bilingues TDL manifeste des difficultés en basque comme en espagnol. Les autres, y compris les enfants à développement typique, présentent une asymétrie des compétences langagières dans les deux langues. Les résultats de cet enfant TDL révèlent des difficultés importantes dans certaines tâches grammaticales : la production et la compréhension de phrases, la production de syntagmes prépositionnels. En revanche, dans les tâches lexicales telles que la dénomination d'objets et d'actions, l'enfant ne présente de difficultés importantes ni en basque ni en espagnol. Les résultats de cette étude sont intéressants, car ils insistent sur l'importance de prendre en compte les propriétés linguistiques des langues parlées par l'enfant et permettent de mieux différencier les formes d'atypies langagières liées à une pathologie, de celles liées à un bilinguisme déséquilibré.

Dans le large éventail des études tentant de définir les chevauchements entre le bilinguisme et des TDL, aucune ne donne d'indications permettant un diagnostic efficace. En effet, les études comparatives suggèrent que le déficit langagier est présent dans les deux langues de l'enfant (Kohnert, 2010), ce qui constitue une preuve de l'existence des TDL (Mazeau, 1999). On peut pourtant se demander dans quelle mesure les deux langues reflètent les troubles langagiers de manière équivalente, étant donné que le degré de compétences langagières varie considérablement selon les enfants bilingues. D'autres auteurs évoquent également la vulnérabilité et la perte de la langue minoritaire plus importante chez des enfants bilingues TDL (Restrepo & Kruth, 2000).

Il est donc important d'étudier le bilinguisme dans le contexte des langues moins répandues que l'anglais ou l'espagnol pour identifier des marqueurs spécifiques chez les enfants bilingues atteints de TDL.

----- MÉTHODOLOGIE -----

Nous avons conçu une nouvelle méthode expérimentale basée sur des études antérieures traitant de l'évaluation du langage dans un contexte de bilinguisme et de TDL. Nous avons tout d'abord comparé le développement du langage chez l'enfant de 0 à 5 ans aux niveaux phonologique, lexical et morphosyntaxique en français et en polonais. Le tableau 1 montre les éléments semblables avec des normes d'acquisition de morphosyntaxe en polonais et en français.

Tableau 1

Synthèse de quelques normes d'acquisition de morphosyntaxe en polonais et en français

	Dans les deux langues
2 ans	La période de production de phrases commence, l'enfant construit de petites phrases de deux, trois mots (langage télégraphique). Expression de la négation « non » et « nie »
3 ans	Phrases à trois éléments (sujet+verbe+complément). Utilisation du pronom « je » Utilisation de prépositions de lieux
4 ans	Grammaticalisation du discours. Principe de surgénéralisation
5 ans	Perfectionnement des acquis

Ensuite, nous avons détaillé les marqueurs des troubles du langage observés dans la littérature auprès des bilingues francophones et polonais. Ayant retrouvé des points communs, nous avons réalisé plusieurs prétests auprès d'enfants et d'étudiants français en licence de Sciences du langage.

L'ensemble des tâches expérimentales évalue les habiletés langagières de l'enfant bilingue français et polonais. Il se compose de 8 tâches informatisées dans le logiciel *OpenSesame* et d'un questionnaire parental (en polonais et français) en versions papier et informatisée.

La première tâche consiste à répéter 11 mots polonais peu fréquents d'une longueur de 3 à 4 syllabes. Pour concevoir cette tâche, nous avons consulté le logiciel WordGen (Duyck et al., 2004) et également l'ouvrage de Bochnakowa et al. (2012) « Wrazy francuskiego pochodzenia

we współczesnym języku polskim » (« Mots d'origine française dans la langue polonaise contemporaine »). Au total, 11 mots rares en polonais ont été choisis, comportant différents types de complexité (V-CV-CV, CV-CV-CV, CV-CV-CV-CVCC) et des longueurs croissantes. Pour sélectionner des mots rares, nous avons pris en compte la similitude entre deux langues dans l'acquisition des phonèmes et dans les structures syllabiques. Dans le tableau 2, nous comparons l'âge d'acquisition des phonèmes dans les deux langues.

Tableau 2 :

Âge d'acquisition des phonèmes en polonais et en français.

Les phonèmes en gras n'existent pas en français. Les données polonaises : Demel, 1996, les données françaises : EVALO 2-6 Coquet et al., 2009 ; Rondal, 1997.

Âge de l'enfant	Polonais	Français
1-2 ans	Toutes les voyelles orales	[p, b, m]* [t, d, n]* Toutes les voyelles orales et nasales
2- 3 ans	p, b, m, et aussi pi, bi, mi, w, f, wi, fi, ś, ć, ź, ń, k, g, ch, t, d, n, l.	[k, g, n, ŋ]*
Vers 3 ans	s, z, c, dz voyelles nasales ą, ę. m, mi, b, bi, p, pi, f, fi, w, wi, ś, ć, ź, dź, ń, k, g, ki, gi, ch, t, d, n, l, li, j, ł	[f, v, s, z, l]*
4 ans	s, z, c, dz,	[ʁ, ʃ, ʒ]*, les groupes consonantiques : pl, bl, fl, cl, pr, br, cr
5 ans	r sz, ź, cz, dź	
6 ans	Répertoire phonologique acquis	Le répertoire phonologique acquis

Cette démarche nous a permis de construire deux tâches de répétition de mots rares, une en polonais et une autre en français. Nous présentons ci-dessous un exemple de mots rares polonais pour la tâche de répétition.

Tableau 3*Exemples en gras des mots rares en polonais à répéter*

Mots en français	Mots en polonais	Définitions en français	Définitions en polonais
aviso /a.vi.zɔ/	awizo /a.vi.zɔ/ V-CV-CV	Navire chargé de porter des courriers	Avis de réception d'un courrier
étole /ɛ.tɔ.la/	etola /ɛ.tɔ.la/ V-CV-CV	Large écharpe de fourrure	Large écharpe de fourrure

Le score maximal est de 11 points, ce qui correspond à 1 point pour chaque mot rare correctement répété. Le mot est considéré comme correct si toutes les syllabes ont été restituées. La substitution d'un phonème comme /aviso/ au lieu de /awizo/ ne sera pas pénalisée. Quand l'enfant oublie de prononcer une syllabe, ou change l'ordre d'une syllabe dans un mot, il a un score nul. L'enfant voit une mascotte et entend la consigne suivante : « Il veut apprendre à parler. Répète ce que tu entends. Il sera content. Exemple : katalog [katalok] ».

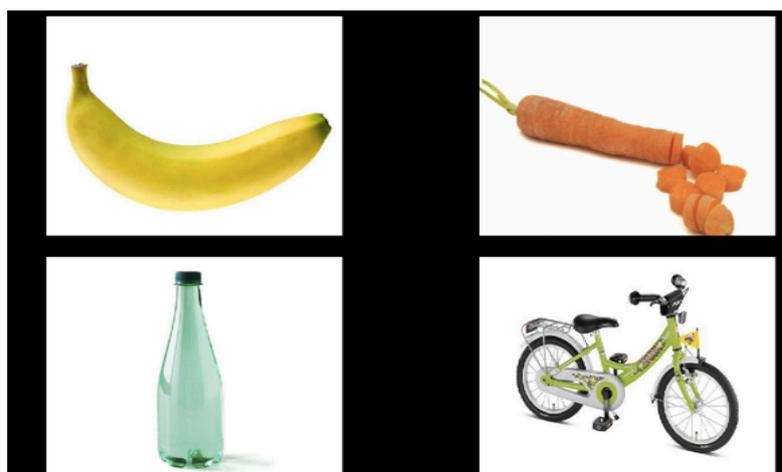
La tâche bucco-linguo-faciale est la deuxième tâche proposée dans la procédure expérimentale. L'enfant doit l'accomplir après la tâche de répétition de mots rares en polonais et avant celle de répétition de mots rares en français. Cet ordre se justifie par notre volonté de séparer la répétition de mots rares en polonais de celle en français, tâches qui demandent beaucoup d'attention de la part de l'enfant. La tâche bucco-linguo-faciale propose à l'enfant un exercice très ludique qui lui permet de faire une coupure entre deux tâches semblables. Cette tâche, non linguistique, permet de repérer des malformations ou des dysfonctionnements au niveau de la sphère oro-faciale qui pourraient gêner la production de la parole et rendre le discours peu intelligible.

Ensuite, la troisième tâche, qui consiste à répéter des mots rares en français, est proposée. Elle a été conçue selon la même procédure que la répétition de mots rares en polonais. Elle se compose également de 11 mots peu fréquents d'une longueur de 3 à 4 syllabes. Chaque tâche commence par un mot rare de 3 syllabes. Nous listons quelques exemples de ces mots dans le tableau 4.

Tableau 4*Exemples en gras des mots rares en français à répéter*

Mots en français	Mots en polonais	Définitions en français	Définitions en polonais
avarie /a.va.bi/ V-CV-CV	awaria /a.va.ria/	Dommage, perte touchant le navire ou la cargaison, incident, de nature mécanique	Accident, dégradation Machine qui tombe en panne
étalon /e.ta.lɔ̃/ V-CV-CV	etalon / ɛ.ta.lon/	Modèle de poids ou de mesure établi avec une extrême précision	Modèle de poids ou de mesure établi avec une extrême précision

La quatrième tâche est une tâche de compréhension de noms. Nous avons sélectionné 13 noms cognats en français, ayant le même sens et une forme phonologique ressemblante au polonais. Pour trouver des noms cognats, nos choix ont été fondés non seulement sur les facteurs tels que l'âge de l'acquisition, mais aussi sur les résultats de recherches sur l'acquisition du polonais L2 (Dimroth et al., 2013) et le projet COST Action IS0804 Bi-SL Polska (Haman et al., 2015). Nous avons alors sélectionné 36 noms « cognats » qui ont été traduits en français par des étudiants monolingues français sans connaissance du polonais. Nous avons retenu pour la tâche 13 noms cibles qu'on peut considérer comme des cognats parfaits, par exemple banane (prononciation identique dans les deux langues). Pour cette tâche, la consigne est la suivante : « Je te dis un mot et tu me montres l'image qui correspond au mot que je t'ai dit. Oui ? ».

Figure 1*Disposition des photos sur l'écran pour la compréhension de noms cognats*

Lors de l'évaluation, l'enfant pointe l'une des quatre images sur l'écran (figure 1). L'enregistrement de ses réponses permet d'analyser s'il y a des confusions avec trois types de

distracteurs (distracteur polonais, français, sémantique) et d'apprécier qualitativement le type de difficulté de l'enfant.

La cinquième tâche est la dénomination de noms cognats. On demande à l'enfant de nommer les mêmes noms cibles représentés par les mêmes photos que dans la tâche de compréhension de noms. L'enfant entend la consigne suivante enregistrée préalablement « Je te montre des photos et toi tu me dis ce que c'est » et pour chaque item la même voix dit : « C'est quoi ? ».

Tableau 5

Prononciation des noms cibles dans la tâche de dénomination de noms

Mot cible	API prononciation française	API prononciation polonaise	Nombre de syllabes en français	Nombre de syllabes en polonais
banane	/ba.nan/	/ba.nan/	2	2
ananas	/a.na.nas/	/a.na.nas/	3	3

L'évaluation se poursuit avec la sixième tâche : la compréhension de verbes. Pour élaborer cette tâche, nous n'avons pas pu procéder de la même manière que pour la tâche de compréhension des noms. Malgré nos recherches, nous n'avons pas trouvé de verbes « cognats » faciles à représenter à l'aide d'une photo. C'est pourquoi nous n'avons sélectionné que des verbes appartenant au répertoire des jeunes enfants en début d'acquisition en français et relevant des acquis scolaires. Pour évaluer la compréhension des verbes chez les enfants, nous avons utilisé uniquement des verbes intransitifs. Ainsi, toutes les phrases constituant la tâche se composent d'un sujet : Anna ou Yann, et d'un verbe. Nous avons choisi des prénoms polonais pour proposer aux enfants des éléments familiers. Tous les verbes d'action sont représentés par deux enfants, soit une fille soit, un garçon. Le nombre de photos cibles avec fille et garçon est le même, 5 pour chaque sexe. Si un verbe cible est illustré sur une photo par un agent fille, l'un des trois distracteurs présente une action réalisée par un garçon et les deux autres par une fille. L'enfant entend : « Nous avons une fille qui s'appelle Anna et un garçon qui s'appelle Yann. Montre-moi la photo qui correspond à ce que Anna ou Yann fait. L'item exemple : « Yann porte ». Ci-dessous, on trouve un exemple de la disposition des photos.

Figure 2*Disposition des photos représentant les verbes cibles*

L'avant-dernière tâche est la dénomination de verbes. Nous demandons à l'enfant de nommer les mêmes dix verbes cibles que ceux présentés auparavant dans la compréhension. L'enfant entend : « Je te montre des photos et toi tu me dis ce qu'Anna et Yann font »

Nous avons choisi ces deux catégories, noms et verbes, car différentes études montrent que, d'une part, les verbes apparaissent tôt dans l'acquisition du langage en polonais et en français (Vogel & Comrie, 2001 ; Wierzbicka, 1988), et d'autre part, que les enfants avec TDL ont tendance à ne pas les utiliser et peinent à apprendre leur signification. L'écart entre les connaissances des noms et des verbes est donc davantage marqué chez les enfants avec TDL que chez ceux à développement typique (Andreu et al., 2012).

La dernière tâche consiste à répéter 10 phrases en français se composant des éléments lexicaux évalués dans les tâches précédentes (substantifs, verbes). Nous avons également pris en compte des similitudes morphosyntaxiques dans les deux langues. Par exemple, l'enfant entend une phrase à répéter « Anna s'habille en pyjama », où nous avons déjà testé le nom de pyjama (cognat parfait) et le verbe s'habiller avec le nom propre Anna. La même phrase en polonais contient le même nombre d'items (ex. « Anna ubiera się w piżamę »). Pour la construction, notre réflexion s'est appuyée sur des recherches précédentes concernant des marqueurs cliniques de TDL (Leonard, 1998). Les capacités sollicitées par la tâche de répétition de phrases sont aussi bien la mémoire de travail verbale (longueur des phrases) que les compétences langagières - lexicales et morphosyntaxiques (Parisse & Maillart, 2010).

1. Participants

Les enfants ont été recrutés par l'intermédiaire d'associations et d'écoles polonaises proposant des cours le samedi en France. L'échantillon réunit 50 enfants bilingues en français et polonais âgés de 3 à 5 ans.

Nous avons dû écarter trois enfants de notre étude. Le premier est né prématuré (au cours du 7^e mois de grossesse) avec des troubles du spectre de l'alcoolisation fœtale. Il présentait des troubles du comportement, des troubles moteurs, un grave retard du langage et probablement un retard mental. À la demande de ses parents, il a passé la batterie de tâches, mais en raison des éléments relevés dans son anamnèse il a été exclu de notre échantillon. Le second sujet, un garçon de 3 ans caractérisé par un contact visuel pauvre avec des écholalies, un manque d'imitation (même pour les tâches bucco-linguo-faciales), par l'absence de pointage correct pour la compréhension de noms et par des répétitions de noms entendus au cours de cette tâche. En conséquence, nous avons arrêté la passation et la batterie de tâches n'a pas été proposée jusqu'à la fin. Nous avons conseillé aux parents de prendre rendez-vous avec un pédiatre afin de parler de son développement langagier, mais également de son développement général. Le troisième et dernier sujet exclu était une petite fille qui nous a paru plus âgée que la tranche d'âge voulu pour notre expérience. Sa mère a avoué après coup vouloir faire le point sur son développement gratuitement.

La population évaluée se compose d'autant de garçons que de filles, à savoir 25 de chaque sexe. L'âge des enfants a été calculé à partir du jour de l'enquête. L'enfant le plus jeune a 3 ans et 2 jours et le plus âgé 5 ans. La majorité des enfants, à savoir 62 % (ce qui représente 31 enfants), sont issus de couples mixtes franco-polonais. Les mères des 30 enfants sont polonaises et vivent avec un conjoint français. Le père d'un seul enfant est polonais et en couple avec une Française. Les deux parents de 19 enfants (soit 38 % de notre échantillon) sont d'origine polonaise.

La majorité de cette population vit dans de grandes villes comme Paris, Lille, Lyon et Toulouse. Nos participants sont nés en France et scolarisés au moins à partir de la petite section dans un établissement français. La plupart d'entre eux fréquentent une école polonaise le samedi. En plus, soit les deux parents, soit l'un des deux communiquent avec l'enfant en polonais.

Dans la construction de l'échantillon, le bilinguisme est considéré comme un continuum au cours duquel des compétences varient avec le temps et le contexte d'utilisation des langues

(Grosjean, 1984), et non comme un état stable où les deux systèmes linguistiques seraient maîtrisés parfaitement.

En effet, les enfants participant à cette étude sont exposés de façon importante à deux systèmes linguistiques, mais l'un ou l'autre tend à être dominant. Néanmoins, nous ne pouvons pas considérer ces enfants comme monolingues français, car leur exposition à cette langue est différente de celle de leurs pairs monolingues.

2. Mise en place de la procédure expérimentale

Le recueil des données a été effectué durant deux sessions. La première session nous a servi à administrer l'ensemble des tâches aux enfants qui ont répondu à nos critères d'inclusion. Il s'agit de 50 enfants de 3 à 5 ans franco-polonais nés à terme et vivant en permanence en France depuis au moins 2 ans, au moins un des parents doit être d'origine polonaise. L'enfant inclus dans l'étude est sans déficit sensoriel majeur (audition ou vision), sans déficience mentale, sans déficit neurologique diagnostiqué (lésion cérébrale acquise, épilepsie, ni infirmité motrice cérébrale), sans trouble envahissant du développement. Le temps de passation était de 20 à 30 minutes selon la réactivité de l'enfant.

-----RÉSULTATS-----

Après avoir administré l'ensemble des tâches à 50 enfants, nous avons effectué des analyses statistiques et qualitatives. La note maximale pour l'ensemble des tâches est de 82 points. Dans la population de 50 enfants étudiée, la moyenne des scores est de 69,52 avec une médiane de 72,5 et un écart-type de 9,92. Le score le plus haut est de 81 points et le plus bas, de 38 points.

Nous avons testé la fidélité de la méthode expérimentale afin de vérifier que les différentes tâches fournissent des résultats consistants. Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode Split-Half, dite méthode de bissection ou méthode de moitié. La méthode de bissection consiste à diviser chacune des tâches proposées aux enfants en deux sous-ensembles, à calculer pour chaque enfant le score sur chacun des deux sous-ensembles et à étudier la corrélation qui existe entre les deux séries de résultats. Nous avons donc analysé la corrélation entre la première moitié des items et ceux de la seconde moitié au sein de chaque tâche.

Ensuite, nous avons observé d'éventuelles corrélations entre les tâches, nous avons appliqué le test Spearman Rank Correlations. Puis, nous avons effectué des analyses statistiques pour vérifier si l'âge et le sexe de l'enfant n'impactent pas le score, quelle que soit la tâche et le type de famille (deux parents polonais ou l'un des parents polonais). Nous avons validé ces deux hypothèses.

Dans l'étape suivante, l'analyse quantitative a permis de constater que la plupart des participants ont obtenu un taux de réussite supérieur à 85 % et que seulement 8 enfants ont un taux de réussite inférieur. Pour rappel, selon notre hypothèse de départ, un enfant présentant un développement typique devrait être en mesure de réussir l'ensemble des tâches alors qu'un enfant TDL aurait davantage de difficultés. Dans le tableau 6, nous présentons les moyennes des résultats obtenus chez les 8 enfants avec un taux de réussite inférieur à 85%. Nous avons complété les analyses par le test U Mann-Whitney.

Tableau 6

Moyennes des résultats aux tâches avec analyses statistiques obtenues par les enfants supposés avoir des difficultés (8 enfants) et par le reste de la population

	Enfants				<i>U</i>	<i>p</i>
	Sans difficultés (<i>n</i> =42)		Avec difficultés (<i>n</i> =8)			
Tâches	<i>Moyenne</i>	σ	<i>Moyenne</i>	σ		
Tâche 1	8,95	2,6	6,63	2,00	69,50	0,008
Tâche 2	3,79	0,47	2,63	1,69	104,50	0,024
Tâche 3	10,45	1,09	7,25	3,06	20,00	0,001
Tâche 4	12,45	0,83	10,38	2,97	95,00	0,030
Tâche 5	12,33	1,12	8,63	1,51	8,50	0,001
Tâche 6	7,88	1,31	6,50	2,14	99,50	0,063
Tâche 7	8,86	1,28	5,13	2,17	20,00	0,001
Tâche 8	7,95	1,87	2,00	3,42	37,00	0,001
Ensemble	73,26	4,59	50,00	6,89	0,01	0,001

Pour ces 8 enfants, nous avons un éventail de résultats allant de 46 % à 71 % de taux de réussite. Nous avons vérifié que d'autres variables, comme l'origine des parents, n'influencent pas les résultats. En effet, les analyses confirment que les différences entre les deux groupes (le premier groupe de 8 enfants avec des résultats globaux entre 46 % à 71 % et le second groupe se composant des 42 autres participants) persistent dans toutes les tâches, indépendamment du type de famille, à l'exception de la tâche 2 (bucco-linguo-faciale). Dans cette tâche, nous avons trouvé une différence significative entre les deux groupes en fonction de l'origine des parents. Toutefois, la tâche bucco-linguo-faciale n'évalue pas les compétences langagières mais les habiletés motrices. Par conséquent, ces résultats sont l'un des indices qui prouvent la sensibilité du matériel expérimental dans l'identification des habiletés langagières de l'enfant bilingue franco-polonais à développement typique, car les différences dans les tâches langagières restent indépendantes de l'origine des enfants.

Notre démarche est de séparer ces enfants en deux groupes, prenant comme critère le seuil de réussite inférieur à 60 %. Ceci nous permet de dégager un premier groupe formé par 4 filles,

que nous avons nommé « à risque », avec un taux de réussite entre 61 % et 71 %. Le deuxième groupe « supposé TDL » se compose de 4 garçons ayant des performances inférieures à 50 points, donc avec un taux de réussite inférieur à 60 %.

Nous avons demandé aux parents si les enfants avaient une prise en charge orthophonique. Cette question n'avait pas été posée dans le questionnaire parental pour ne pas biaiser notre analyse des données. Il s'avère que les suivis en orthophonie concordent avec les résultats obtenus. Dans le groupe « à risque », l'une des 4 filles a commencé une prise en charge en raison de troubles de la parole. Pour les 3 autres, des évaluations réalisées par leur pédiatre et des enseignants ne révèlent pas de troubles recherchés dans le cadre de cette étude. À leur sujet, nos analyses qualitatives et statistiques montrent des difficultés langagières différentes et moins sévères que celles observées dans le groupe supposé TDL. En revanche, dans le groupe « supposé TDL », deux garçons (G03 et G18) sont déjà diagnostiqués TDL. Un autre (G61) commence à bénéficier d'un accompagnement spécifique. Le quatrième garçon (G82) est rentré vivre en Pologne et l'une des raisons de cette décision était ses difficultés scolaires. Ses parents sont restés très discrets sur la suite du développement langagier de leur enfant. Nous avons tenté par différents moyens de les contacter, mais ils n'ont pas souhaité partager avec nous les bilans réalisés.

C'est pourquoi, pour la deuxième session, nous avons contacté uniquement les enfants ayant un taux de réussite inférieur à 60 % avec un diagnostic de trouble développemental du langage déjà posé (2 garçons) ou en cours d'investigation (1 garçon). Nous avons fini le recueil de données début juin 2015 pour pouvoir proposer l'ensemble des tâches trois mois après la première passation pour minimiser l'effet de la prise en charge orthophonique sur les résultats de ces enfants. En effet, ces enfants partent pour deux mois de vacances en Pologne et leur prise en soin s'arrête. Nous avons souhaité montrer qu'après 3 mois, ces enfants auront des résultats toujours significativement plus faibles que l'ensemble de la population lors de la première passation. La procédure de la deuxième passation reste la même.

1. Parcours de soins de 3 garçons franco-polonais TDL

Les trois garçons qui ont obtenu des résultats significativement inférieurs par rapport à l'ensemble de la population étudiée ont 4 ans et 4 mois, 5 ans et le troisième 4 ans et 7 mois au moment de la première passation. Ces trois enfants sont enfants uniques, de deux parents polonais. Or, nous ne pouvons pas expliquer leurs faibles performances par le type de famille

(un des parents français vs deux parents polonais), car on ne retrouve pas de différences significatives entre les scores moyens obtenus par des enfants issus des deux types de familles.

Concernant leur parcours de soins, l'enfant G03 a passé son premier bilan orthophonique en polonais, à l'âge de 2 ans et 8 mois. L'évaluation a révélé que l'enfant présentait des difficultés de langage expressif. Ensuite, un bilan orthophonique a été réalisé en français à l'hôpital universitaire à l'âge de 4 ans. Ce bilan a mis en relief des résultats satisfaisants en lexique en réception (compréhension lexicale/ désignation), ce qui a placé l'enfant au même niveau que les enfants à développement typique de moyenne section de maternelle (4 ans). Sur le plan expressif, l'enfant a été évalué en dessous du niveau moyen des enfants fréquentant la petite section de maternelle (3 ans). Il bénéficie d'une prise en charge en psychomotricité et en orthophonie deux fois par semaine. À l'école, il était accompagné par un AESH¹.

Le deuxième enfant est le plus âgé de notre population (5 ans). Son retard de langage a d'abord été attribué au bilinguisme, mais après 1 an de scolarisation en moyenne section de maternelle, la maîtresse a signalé un retard relativement important dans le développement du langage. D'après l'équipe pédagogique, à l'âge de 4 ans 7 mois, il avait des difficultés au niveau expressif, et il communiquait avec son entourage de façon essentiellement gestuelle.

Dans cette même période, le bilan orthophonique réalisé en polonais a révélé que le versant expressif était déficitaire. Dans l'acquisition des phonèmes en polonais, il n'atteint pas le niveau attendu pour son âge et sa parole est peu intelligible. Il n'arrive pas à répéter des mots de plus de deux syllabes. Il a commencé à faire des phrases simples en polonais, mais utilise avant tout des noms.

Le compte rendu à 5 ans effectué à l'hôpital Necker souligne une persistance des troubles de la parole et du langage. Les troubles attestés prédominent au niveau syntaxique et phonologique, ce qui pourrait entrer dans le cadre d'un TDL. Le bilan audiométrique est normal et les aptitudes intellectuelles de l'enfant correspondent à celles d'un enfant de son âge.

Le troisième enfant n'a jamais consulté de spécialiste pour des troubles du langage. Lors de notre première rencontre, les deux parents étaient présents. Ils ont souligné le peu

¹ AESH est l'abréviation pour « accompagnant d'élève en situation de handicap », personne qui accompagne des enfants en difficultés scolaires y compris en situation de handicap

d'intelligibilité de leur enfant en polonais et encore plus faible en français. Après avoir participé à notre recherche, sa mère est partie en vacances avec lui, et celui-ci a pu dès lors bénéficier de séances de prise en charge orthophonique en Pologne. Dès leur retour en France en septembre, il a commencé des séances orthophoniques en français, pour des TDL, à raison de deux fois par semaine.

2. Comparaison des résultats de 3 enfants franco-polonais TDL avec l'ensemble de la population étudiée

Nous allons présenter des résultats comparatifs de 3 garçons TDL par rapport à la population étudiée. L'objectif de ces analyses est de mettre en lumière des marqueurs potentiels de TDL dans la population étudiée des enfants bilingues en français et polonais. Les résultats comparatifs sont présentés selon l'ordre de passation des tâches.

La première tâche présentée aux enfants est la répétition de mots rares en polonais. L'enfant écoute un mot enregistré préalablement et doit le répéter. Les trois garçons (G03-8 points ; G18-7 points ; G61-8 points) n'obtiennent pas de scores très inférieurs à la moyenne (9,2 points). En revanche, leurs performances diminuent avec l'augmentation de la longueur des mots rares. Notamment, leurs capacités à répéter 4 mots de 4 syllabes restent particulièrement restreintes alors que l'analyse qualitative des performances de l'ensemble de la population n'a pas révélé d'effet de la longueur sur la capacité à restituer les mots rares en polonais. Dans le tableau 7, on présente une comparaison des taux de réussite en répétition de mots rares polonais de 3 et de 4 syllabes.

Tableau 7

Taux de réussite dans la tâche de répétition de mots rares en polonais

	Ensemble de la population	47 enfants	G03, G18, G61
Pourcentage total	84 %	85 %	70 %
Pourcentage 3 syllabes	83 %	83 %	95 %
Pourcentage 4 syllabes	84 %	88 %	25 %

En comparant les scores obtenus dans cette tâche au mois de juin et trois mois après, nous observons que ces garçons se retrouvent à nouveau dans une incapacité de répéter des mots rares de 4 syllabes.

La deuxième tâche présentée aux enfants vise à évaluer leurs capacités bucco-linguo-faciales. Les résultats des enfants identifiés comme TDL sont faibles par rapport à ceux des autres participants. Chacun des trois enfants a réussi à imiter seulement un des quatre mouvements proposés, alors que la moyenne pour l'ensemble de la population est de 3,58 sur 4. Les résultats obtenus après trois mois montrent une persistance moindre des performances chez deux des trois sujets. Ils ont réalisé les mêmes mouvements que lors de la première session (sourire, ouverture buccale). Seul G61 a entièrement réussi la tâche. Cette amélioration pourrait être due en partie à la prise en charge orthophonique qui a débuté pendant ses vacances d'été en Pologne.

La troisième tâche de répétition de mots rares en français révèle que 47 participants obtiennent un taux de réussite en répétition de mots rares français de 4 syllabes de 85 % alors que les enfants TDL ont un taux de 17 % seulement (tableau 8). L'analyse comparative de la répétition de mots rares en français réalisée en deux sessions de passation met en évidence des performances inférieures à répéter les mots rares de 4 syllabes chez les enfants atteints de TDL.

Tableau 8

Répétition de mots rares en français : différences entre les enfants TDL et l'ensemble de la population

	Ensemble de la population	47 enfants	3 enfants TDL G03, G18, G61
Pourcentage total	90 %	93 %	48 %
Pourcentage 3 syllabes	94 %	95 %	67 %
Pourcentage 4 syllabes	85 %	89 %	17 %

Enfin, l'effet identique a été retrouvé également dans la tâche de répétition de mots rares en polonais. Dans les deux tâches visant à restituer des mots rares, la distinction entre l'ensemble de la population et les enfants ayant un TDL se situe au niveau de la capacité à répéter des mots de 4 syllabes. Nos résultats suggèrent que la difficulté des enfants TDL à restituer des mots rares plus longs est due à un déficit de maintien d'informations verbales dans la mémoire à court terme (Gathercole & Baddeley, 1990 ; Montgomery, 1995 ; Hick et al., 2005). Cette inhabileté à répéter les mots rares en deux langues pourrait s'avérer comme l'un des marqueurs langagiers pour ce couple de langues.

Les résultats des enfants à la quatrième tâche, celle de compréhension de noms, montrent des performances homogènes pour deux des trois garçons classés comme potentiellement TDL (G03, G18). Ils obtiennent le score maximal lors des deux sessions de passation. La compréhension de noms s'est avérée facile pour l'ensemble de la population avec une moyenne de 11,72 points sur 13. Deux facteurs ont influencé ce taux de réussite si élevé. L'un des facteurs est le fait d'avoir employé des cognats de substantifs dans les deux langues. Le deuxième facteur renvoie au fait que le substantif est l'une des catégories grammaticales produites précocement en polonais et en français. Finalement, chez les trois enfants, les compétences sollicitées par la tâche de compréhension de noms sont comparables à celles de l'ensemble de la population. La compréhension de noms n'est donc pas déficitaire dans le groupe TDL. Notre observation concorde avec plusieurs études (Kan & Windsor, 2010 ; Oetting et al., 1995 ; Riches et al., 2005 ; Windfuhr, et coll., 2002) qui mettent en évidence que les enfants avec un TDL présentent plus de facilités à acquérir des noms que d'autres catégories lexicales.

Rappelons que dans la tâche de compréhension et de dénomination, nous avons évalué les mêmes items cibles. Dans notre cinquième tâche de dénomination de noms, nos analyses montrent que la dénomination s'avère plus compliquée (72 % de réussite) que la compréhension (92 % de réussite), mais elle ne reste pas déficitaire. Néanmoins, les difficultés constatées chez ces 3 garçons sont moins marquées dans le cas de la catégorie des noms que des verbes détaillés juste après.

Dans la sixième tâche, celle de compréhension de verbes, leurs résultats ne sont pas en décalage par rapport à l'ensemble de la population. En effet, la compréhension des verbes est plus faible que celle des noms, mais n'est pas déficitaire.

En revanche, la septième tâche, celle de dénomination de verbes, reste pour ces garçons plus difficile à passer que celle de compréhension de verbes. Bien qu'il leur soit demandé de dénommer les mêmes verbes que ceux présentés dans la tâche précédente, ils obtiennent des scores inférieurs (G03 - 7 points, G18 - 4 points, G61 - 3 points sur 10) à ceux de la moyenne de l'ensemble de la population, qui est de 8,26. En l'espace de trois mois, l'analyse comparative fait ressortir toujours une plus grande facilité en compréhension, ce qui est considéré comme typique dans le développement du langage.

Notre méthode expérimentale finit par la tâche de répétition de phrases. On observe qu'aucun de ces trois garçons n'était en mesure de restituer correctement une phrase en entier, alors que

la note moyenne pour l'ensemble de la population est de 7,02 sur 10 points. On constate que 39 % des mauvaises réponses à la tâche de répétition de phrases ont été données par les 3 enfants classés comme potentiellement TDL. Le tableau 9 présente quelques exemples de répétitions de phrases par ces trois garçons.

Tableau 9

Comparaison de la répétition de phrases par trois garçons TDL lors des deux sessions

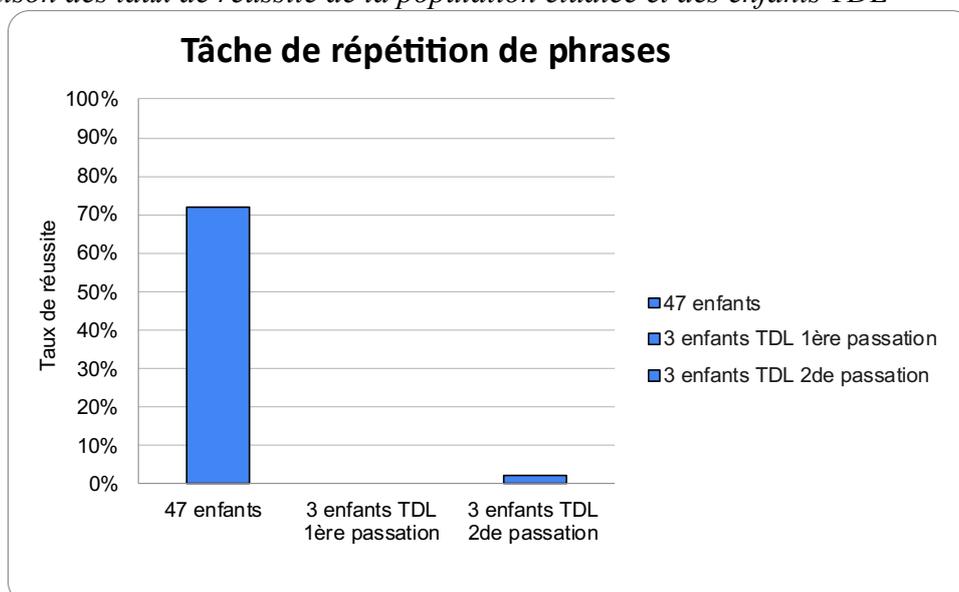
Phrases à répéter	Première session *	Seconde session *
Yann dort sur le canapé.	dort sur le canapé Yann dort canapé Yann dort canapé	Yann dort canapé Yann il dort sur le canapé Yann dort canapé
Anna boit à la bouteille.	boit du bouteille Anna boit Anna bouteille	Anna il boit sur le bouteille Anna bouteille Anna boit

* La transcription est orthographique parce que la phonologie n'est pas l'objet de cette recherche et la cotation prend en compte le nombre d'éléments répétés par l'enfant.

L'analyse détaillée montre qu'il y a trois types d'erreurs dans leur répétition de phrases. On relève soit des mots inintelligibles, soit des omissions, soit des substitutions. Par ailleurs, les résultats de la tâche de répétition de phrases ne s'améliorent pas nettement lors de la seconde passation. G03 et G61 arrivent à restituer une phrase entière sur 10 alors que G18 ne répète aucune phrase correctement. Le graphique ci-dessous illustre les résultats de cette tâche aux deux sessions de passation en les comparant avec l'ensemble de la population.

Graphique 1

Comparaison des taux de réussite de la population étudiée et des enfants TDL



Nous venons d'exposer les résultats globaux des trois garçons classés comme potentiellement TDL pour mettre en lumière leurs difficultés langagières plus importantes par rapport à l'ensemble de la population. Nous allons affiner leur profil en détaillant des points communs retrouvés dans leur entourage familial.

3. Caractéristiques de l'entourage familial de 3 enfants bilingues franco-polonais avec des troubles développementaux du langage

Les résultats obtenus aux tâches proposées restent limités dans le temps et ne prennent pas en compte les compétences langagières de l'enfant en situation réelle. Pour mieux comprendre la singularité de l'enfant et de son entourage, la mise en place d'un questionnaire parental était nécessaire.

Concernant les facteurs exogènes, les enfants repérés TDL ont leurs deux parents d'origine polonaise et sont des enfants uniques. Une seule des mères travaille et estime bien parler le français. Les deux autres n'ont pas d'activité professionnelle et maîtrisent peu le français. Seule l'une d'entre elles a obtenu un diplôme d'études supérieures en Pologne, mais elle n'a pas trouvé d'emploi en France en raison d'un niveau faible en français. De manière générale, on constate que le niveau socio-économique de ces familles n'est pas très élevé. Les études antérieures montrent que le niveau socio-économique est l'un des prédicteurs du développement langagier chez les monolingues et les bilingues (Hoff, 2006 ; Bohman et al., 2010). De meilleures performances lexicales ont été retrouvées chez des enfants de familles à statut socio-économique élevé. A contrario, un niveau bas et un apport langagier faible conduisent à une pauvreté du lexique passif de l'enfant (Scheele et al., 2010).

En outre, le niveau du diplôme de la mère détermine les pratiques éducatives et langagières. Selon Hoff (2003), les mères avec un haut niveau d'études ont tendance à employer des phrases plus longues et plus complexes. On peut supposer que l'environnement linguistique de ces enfants n'est pas très abondant en activités linguistiques riches et variées. Ceci a été confirmé partiellement par notre questionnaire qui a révélé que la lecture de livres, dans les deux langues, n'était pas une activité fréquente dans ces familles. L'une des questions du questionnaire concerne le mode de garde. Les réponses révèlent que tous les enfants TDL ont été gardés à domicile avant d'entrer à l'école maternelle. Deux enfants sur trois sont restés avec leur mère, l'autre était gardé par sa grand-mère. Considérant l'effet du mode de garde sur le développement du langage, les enfants qui fréquentent des crèches et qui sont gardés par une

assistante maternelle obtiennent de meilleurs résultats lexicaux que les enfants élevés principalement par leur mère. Par exemple, l'étude de McCartney (1984) converge quant à l'influence positive de ce mode de garde sur le développement du langage des jeunes enfants et plus particulièrement chez ceux qui proviennent de milieux socio-économiques défavorisés. Nous ne disposons pas, pour les familles de notre étude, d'éléments suffisants permettant de les catégoriser comme faisant partie de ce même milieu socio-économique, mais il est important de rappeler la fragilité de leur situation en France. Les mères évoquent par exemple un sentiment d'isolement social et familial. Il est aussi fort probable que plusieurs facteurs puissent expliquer la complexité du développement atypique du langage. Par exemple, la dépression postnatale est largement reconnue comme un facteur de risque dans le développement langagier, cognitif et psychomoteur du bébé (Walker et al., 2007). Les mères migrantes, également, sont plus vulnérables à la dépression postnatale (De Almeida et al., 2016).

En ce qui concerne le mode de communication au sein de la famille, les mères affirment s'adresser aux enfants en polonais. Néanmoins, un statut différent est attribué aux deux langues. On ne retrouve pas dans ces familles de sentiment de fierté à transmettre la langue d'origine, et le français semble être davantage privilégié. Aucun enfant ne participe aux activités supplémentaires dans les écoles polonaises du samedi. Ils n'ont de contact avec leur langue d'origine que grâce à leurs parents qui sont leurs seuls modèles. De plus, deux des mères ont avoué se sentir parfois contraintes de parler en polonais à leurs enfants. Toutes souhaitent que leur enfant s'adresse à elles en polonais, mais elles se soucient aussi du niveau d'acquisition de ce dernier en français. Elles pensent à l'intégration et à la réussite sociale de leur enfant, les trois familles ayant pour projet de rester en France. Dans les pratiques familiales, tout le monde affirme utiliser l'alternance de codes (code-switching). Ceci rejoint Grosjean (1984) qui évoque des emprunts d'éléments d'une langue avec adaptation morphologique et souvent phonologique à la langue de base. Les parents participant à notre étude ont affirmé employer cette pratique avec l'intention d'augmenter le vocabulaire de l'enfant en français. Pour eux, ceci doit aider l'enfant qui a déjà des problèmes dans l'acquisition du langage. Ils ne se soucient pas de la taille restreinte du vocabulaire en polonais, car ils ne veulent pas surcharger cognitivement leur enfant.

Les mères de notre étude affirment corriger, reprendre et reformuler les erreurs commises par les enfants en polonais. Elles ne sont cependant pas sûres de cette technique, car, de temps à autre, elles éprouvent des difficultés à effectuer des reformulations. En effet, certains auteurs

montrent que si l'enfant parle peu et qu'il est inintelligible, les parents interviendront moins et les enfants ne pourront pas en tirer un bénéfice langagier (Pharr et al., 2000). Il a souvent été montré que, par manque d'intercompréhension, les mères réagissaient moins et fournissaient moins de feedbacks à leur enfant (Conti-Ramsden & Durkin, 2007). Nos observations sont en accord avec ces résultats, car au vu des questionnaires, nous avons l'impression que les mères de ces enfants réagissent moins et leur fournissent moins de feedbacks que d'autres parents rencontrés.

Enfin, il est important de mentionner que les parents de ces 3 enfants ont cherché de l'aide auprès d'orthophonistes pendant un certain temps. Pour deux des trois enfants qui ont été diagnostiqués dans une structure spécialisée, le bilan a donné lieu à des propositions thérapeutiques, dont une prise en charge orthophonique intense, adaptée à leurs difficultés. À la lumière des bilans pluridisciplinaires, le cadre enseignant a proposé à ces enfants de redoubler la grande section de maternelle. En plus du redoublement, d'autres adaptations ont été mises en place telles qu'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) et / ou la présence d'un accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH).

Nous avons étudié seulement 3 enfants bilingues franco-polonais avec TDL, et nous ne pouvons pas tirer de conclusions hâtives sur l'impact de l'entourage familial sur le développement des troubles du langage. Néanmoins, comme c'est le cas chez les enfants monolingues, la qualité du développement du langage est tributaire du profil des parents, de leur conception de l'éducation, de leur niveau de langage, et il est important de prendre en compte ces critères, reconnus comme cruciaux dans le développement du langage de l'enfant.

----- DISCUSSION ET CONCLUSION-----

À notre connaissance, c'est la première fois que des données sur le développement du langage dans le contexte du bilinguisme franco-polonais sont recueillies dans différentes villes en France auprès de 50 enfants en bas âge (de 3 à 5 ans). Notre outil a permis de repérer trois enfants présentant les troubles recherchés. En outre, ces enfants se sont avérés diagnostiqués TDL par les spécialistes des centres de référence pour troubles du langage et d'apprentissage.

Notre analyse comparative des résultats de l'ensemble de la population et des enfants diagnostiqués TDL, a permis d'identifier les marqueurs linguistiques spécifiques qui caractérisent un enfant bilingue franco-polonais TDL, que nous décrivons ci-dessous.

Tout d'abord, le profil se distingue par une difficulté persistante à restituer des mots rares de quatre syllabes dans les deux langues alors que pour l'ensemble de la population, on observe que le taux de réussite est à peu près identique pour les mots rares de trois et quatre syllabes dans les deux langues. Nos observations concordent avec la littérature (Coady et al., 2010 ; Girbau & Schwartz, 2008) selon laquelle les enfants TDL se distinguent des autres enfants par des difficultés à répéter des mots rares de longueur croissante.

D'ailleurs, dans la dénomination, ces trois enfants TDL se différencient des autres participants par une difficulté à nommer les noms et les verbes alors que dans la conception des tâches nous avons proposé les mêmes items cibles. Cet agencement ressemblant au fast-mapping suscite la production d'un mot suite à son exposition brève. Pourtant, les résultats de ces garçons TDL ne semblent pas indiquer que cet ordre soit un vrai facilitateur. En effet, certaines recherches montrent que les enfants TDL auraient besoin d'être plus exposés à un mot, et de plus l'utiliser, pour le comprendre (Rice et al., 1990 ; 1995). Certains chercheurs évoquent des capacités de traitement et de stockage de l'information limitées (Gathercole & Baddeley, 1990).

En outre, on remarque qu'ils ont une habileté très restreinte à répéter des phrases : lors de la première session, ils n'arrivaient à restituer aucune phrase entièrement. Lors de la deuxième passation, seulement une phrase sur 10 a été correctement restituée, avec des erreurs que nous n'avons pas retrouvées chez d'autres participants. Par exemple, 73 % des omissions réalisées par les enfants TDL concernent la catégorie des verbes.

Leurs capacités au niveau bucco-linguo-facial ne leur permettent d'imiter qu'un mouvement bucco-linguo-facial sur 4, mais on trouve une nette amélioration chez l'un des 3 garçons lors de la seconde passation des tâches. C'est pourquoi ces résultats ne permettent pas de conclure à une persistance de ce déficit chez les enfants TDL. Bien qu'ils présentent des difficultés langagières plus importantes que leurs pairs sans déficience attestée, ils gardent une appétence pour la communication.

Notre travail de recherche sera poursuivi sur une cohorte plus importante permettant de proposer un outil de dépistage spécifique et performant. Nous souhaitons que cette recherche permette à ces enfants de bénéficier d'un dépistage rapide et précoce favorisant leur réussite scolaire et personnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Andreu, L., Sanz-Torrent, M., & Guàrdia-Olmos, J. (2012). Auditory word recognition of nouns and verbs in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 45(1), 20-34. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.09.003>
- Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (2015), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Multilingual Matters.
- Bochnakowa, A., Dębowski, P., Jakubczyk, M., Waniakowa, J., & Węgiel, M. (2012). Wyrazy francuskiego pochodzenia we współczesnym języku polskim. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bohman, T. M., Bedore, L. M., Peña, E. D., Mendez-Perez, A., & Gillam, R. B. (2010). What you hear and what you say: Language performance in Spanish English bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(3), 325-344. <https://doi.org/10.1080/13670050903342019>
- Coady, J., Evans, J. L., & Kluender, K. R. (2010). Role of phonotactic frequency in nonword repetition by children with specific language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(4), 494-509. <https://doi.org/10.3109/13682820903222783>
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2007). Phonological short-term memory, language and literacy: Developmental relationships in early adolescence in young people with SLI. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(2), 147-156. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01703.x>
- Coquet, F., Ferrand, P., & Roustit, J. (2009). *Evalo 2-6. Ouvrage de l'utilisateur, aspects méthodologiques et cliniques*. Ortho édition.
- De Almeida, L., Ferré, S., Morin, E., Prévost, P., dos Santos, C., Tuller, L., & Zebib R., (2016). L'identification d'enfants bilingues avec trouble spécifique du langage en France. 5e Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF. *SHS Web of Conferences*, 27, 10005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162710005>

- Demel, G. (1996). *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne (WSiP).
- Dimroth, C., Rast, R., Starren, M., & Watorek, M. (2013). Methods for studying the acquisition of a new language under controlled input conditions: The VILLA Project. *The EUROSLA Yearbook*, 13(1), 109-138. <https://doi.org/10.1075/eurosla.13.07dim>
- Duyck, W., Desmet, T., Verbeke, L. P., C., & Brysbaert, M. (2004). WordGen: A tool for word selection and nonword generation in Dutch, English, German, and French. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(3), 488-499. <https://doi.org/10.3758/BF03195595>
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29(3), 336-360. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(90\)90004-J](https://doi.org/10.1016/0749-596X(90)90004-J)
- Girbau, D., & Schwartz, R. G. (2008). Phonological working memory in Spanish--English bilingual children with and without specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 41(2), 124–145. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2007.07.001>
- Girbau, D., & Schwartz, R. G. (2007). Non-word repetition in Spanish-speaking children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/13682820600783210>
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : Vivre avec deux langues. *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 7, 15-42. <https://doi.org/10.26034/tranel.1984.2279>
- Haman, E., Łuniewska, M., & Pomiechowska, B. (2015). Designing cross-linguistic lexical tasks (CLTs) for bilingual preschool children. In S. Armon-Lotem, J. Jong, & N. Meir (dir.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (p. 196-240). Multilingual Matters.
- Hick, R. F., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2005). Short-term memory and vocabulary development in children with Down syndrome and children with specific language impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(8), 532-538. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2005.tb01187.x>

- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Jacobson, P. F., & Schwartz, R. G. (2005). English past tense use in bilingual children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(4), 313-323. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/030\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/030))
- Kan, P. F., & Windsor, J. (2010). Word learning in children with primary language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(3), 739-756. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0248\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0248))
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>
- Kohnert, K., Windsor, J., & Ebert, K. D. (2009). Primary or “specific” language impairment and children learning a second language. *Brain and Language*, 109(2-3), 101-111. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2008.01.009>
- Laloi, A., Baker, A., & de Jong, J. (2012). Capacités langagières des enfants bilingues présentant un trouble spécifique du langage oral. In M. T. Le Normand (dir.), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ? Actes des XIIe Rencontres internationales d’orthophonie* (p. 233-254). Ortho édition.
- Leonard, L. B. (1998). Children with specific language impairment. *The MIT Press*.
- Mazeau, M. (1999, 2e éd.). *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l’enfant : Du trouble à la rééducation*. Masson.
- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children’s language development. *Developmental Psychology*, 20(2), 244-260. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.20.2.244>

- Messaouden, N. (2010). *Les troubles spécifiques du développement du langage oral (TSDLO) chez l'enfant bilingue : Pratiques en orthophonie et étude qualitative exploratoire des marqueurs des TSDLO, en contexte bilingue*. [Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste]. Université Pierre et Marie Curie, Paris 6.
- Montgomery, J. W. (1995). Examination of phonological working memory in specifically language-impaired children. *Applied Psycholinguistics*, 16(4), 355-378. <https://doi.org/10.1017/S0142716400065991>
- Oetting, J. B., Rice, M. L., & Swank, L. K. (1995). QUick Incidental Learning (QUIL) of words by school-age children with and without SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 434-445. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.434>
- Orgassa, A., & Weerman, F. (2008). Dutch gender in specific language impairment and second language acquisition. *Second Language Research*, 24(3), 333-364. <http://www.jstor.org/stable/43103773>
- Paradis, J., & Crago, M. (2000). Tense and temporality: A comparison between children learning a second language and children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(4), 834-847. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4304.834>
- Paradis, J., Emmerzael, K., & Duncan, T. (2010). Assessment of English language learners: Using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 474-497. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.01.002>
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins Pub. <https://doi.org/10.1075/sibil.18>
- Parisse, C., & Maillart, C. (2010). Nouvelles propositions pour la recherche et l'évaluation du langage chez les enfants dysphasiques. In C. Gruaz, & C. Jacquet-Pfau (dir.), *Autour du mot : Pratiques et compétences* (p. 201-222). Lambert-Lucas. <http://www.lambert-lucas.com/livre/autour-du-mot-pratiques-et-competences/>
- Pharr, A. B., Ratner, N. B., & Rescorla, L. (2000). Syllable structure development of toddlers with expressive specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 21(4), 429-449. <https://doi.org/10.1017/S014271640000401X>

- Pourquoié, M. (2017). Erreurs produites par des enfants bilingues à développement typique et atypique du langage : Qu'est-ce qui les distingue ? In C. Bogliotti, F. Isel, & A. Lacheret-Dujour (dir.), *Atypies langagières de l'enfance à l'âge adulte* (p. 51-74). De Boeck Supérieur.
- Rattanasone, N. X., & Demuth, K. (2014). The acquisition of coda consonants by Mandarin early child L2 learners of English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(3), 646-659. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000618>
- Restrepo, M. A., & Kruth, K. (2000). Grammatical characteristics of a Spanish-English bilingual child with specific language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 66-76. <https://doi.org/10.1177/152574010002100201>
- Rice, M. L., Buhr, J. C., & Nemeth, M. (1990). Fast mapping word-learning abilities of language-delayed preschoolers. *The Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(1), 33-42. <https://doi.org/10.1044/jshd.5501.33>
- Rice, M. L., Wexler, K., & Cleave, P. L. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(4), 850-863. <https://doi.org/10.1044/jshr.3804.850>
- Riches, N. G., Tomasello, M., & Conti-Ramsden, G. (2005). Verb learning in children with SLI: Frequency and spacing effects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1397-1411. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/097\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/097))
- Rondal, J.-A. (1997). *L'évaluation du langage*. Mardaga.
- Scheele, A. F., Leseman, P. M., P., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>
- Tomblin, J. B., & Zhang, X. (1999). Language patterns and etiology in children with specific language impairment. In H. Tager-Flusberg (dir.), *Neurodevelopmental disorders* (p. 361-382). The MIT Press.
- Vogel, P. M., & Comrie, B. (2000). *Approaches to the typology of word classes*. Mouton de Gruyter

- Walker, S. P., Wachs, T. D., Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., & Carter, J. A. (2007). Child development: Risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*, 369(9556), 145-157. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60076-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60076-2)
- Wierzbicka, A. (1988). The semantics of grammar. *John Benjamins Pub.* <https://doi.org/10.1075/slcs.18>
- Windfuhr, K. L., Faragher, B., & Conti-Ramsden, G. (2002). Lexical learning skills in young children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(4), 415-432. <https://doi.org/10.1080/1368282021000007758>