



BU bibliothèque Lyon 1

<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -  
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



Université Claude Bernard Lyon 1  
Institut des Sciences et Techniques de Réadaptation  
Département Orthophonie

**N° de mémoire 1861**

---

Mémoire de Grade Master 2 en Orthophonie  
présenté pour l'obtention du  
**Grade de Master 2 en Orthophonie**  
Par

**CARDINAL Maïté**

**Pertinence d'un étalonnage de l'Evaluation du Langage Oral de  
Khomsi pour les enfants franco-turcs scolarisés en CP et CE1**

Directrice de Mémoire  
**HILAIRE-DEBOVE Géraldine**

Date de soutenance  
**25 mai 2018**

Membres du jury  
**CHENU Florence**  
**MORIN Eléonore**  
**HILAIRE-DEBOVE Géraldine**



Président  
**Frédéric FLEURY**

Vice-président CFVU  
**CHEVALIER Philippe**

Vice-président CA  
**REVEL Didier**

Vice-président CS  
**VALLEE Fabrice**

Directeur Général des Services  
**MARCHAND Dominique**

## Secteur Santé

U.F.R. de Médecine Lyon Est  
Directeur  
**Pr. RODE Gilles**

U.F.R d'Odontologie  
Directeur  
**Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine Lyon-Sud  
Charles Mérieux  
Directrice  
**Pr BURILLON Carole**

Institut des Sciences Pharmaceutiques  
et Biologiques  
Directrice  
**Pr VINCIGUERRA Christine**

Département de Formation et  
Centre de Recherche en Biologie  
Humaine  
Directeur  
**Pr SCHOTT Anne-Marie**

Institut des Sciences et Techniques de  
Réadaptation  
Directeur  
**Dr Xavier PERROT**

Comité de Coordination des  
Etudes Médicales (CCEM)  
**Pr COCHAT Pierre**

---

## Institut Sciences et Techniques de Réadaptation Département ORTHOPHONIE

Directeur ISTR  
**Xavier PERROT**

Equipe de direction du département d'orthophonie :

Directeur de la formation  
**Agnès BO**

Responsables des travaux de recherche  
**Nina KLEINSZ**  
**Agnès WITKO**

Responsables de l'enseignement clinique  
**Johanne BOUQUAND**  
**Ségolène CHOPARD**  
**Claire GENTIL**

Chargées de l'évaluation des aptitudes aux études  
en vue du certificat de capacité en orthophonie  
**Solveig CHAPUIS**  
**Céline GRENET**

Coordinateur de cycle 2  
**Solveig CHAPUIS**

Responsable de la formation continue  
**Johanne BOUQUAND**

Secrétariat de direction et de scolarité  
**Auréliе CHATEAUNEUF**  
**Véronique LEFEBVRE**  
**Olivier VERON**

## **Résumé**

Les enfants bilingues baignent dans un double environnement linguistique et culturel. Le développement de leur langage oral diffère donc de celui de leurs pairs monolingues. Néanmoins, en France, les orthophonistes continuent d'évaluer ces enfants avec des tests étalonnés sur des populations principalement monolingues. Cette étude propose de montrer la pertinence d'un étalonnage spécifique pour les enfants bilingues franco-turcs scolarisés au CP et CE1 en langage oral. Nous avons fait passer le test d'Évaluation du Langage Oral de Khomsi (2001) à quatorze CP et quatorze CE1 bilingues précoces consécutifs franco-turcs. Notre étude démontre qu'il existe une différence significative entre les scores des enfants monolingues et des enfants bilingues pour de nombreux modules de langage oral. En effet, pour les CP, seuls les scores de l'épreuve de répétition de mots ne sont pas significativement différents de ceux de l'étalonnage actuel. Pour les CE1, il n'existe également pas de décalage significatif pour l'épreuve de répétition de mots et pour le score en compréhension immédiate. Il semble donc important d'étalonner la batterie de langage oral pour ces populations sur de nombreux modules langagiers.

Mots clés : langage oral - bilinguisme - évaluation orthophonique - étalonnage - ELO

## **Abstract**

Bilingual children are immersed in a dual linguistic and cultural environment. The development of their oral language differs from that of their monolingual peers. Nevertheless, in France, speech therapists continue to assess these children with tests calibrated mainly on monolingual populations. This study proposes to show the relevance of a calibration specific to bilingual Franco-Turkish children enrolled in "CP" and "CE1" in oral language. We have subjected fourteen bilingual Franco-Turkish "CP" and fourteen bilingual Franco-Turkish "CE1" to the Khomsi (2001) oral language test. Our study demonstrates that there is a significant difference between the scores of monolingual and bilingual children for numerous oral language modules. For children in "CP", only the scores of the word repetition test are not significantly different from those of the current calibration. For children in "CE1", there is also no significant difference for the word repetition test and the immediate comprehension scores. It therefore seems important to calibrate the test battery of oral language for these populations on many language modules.

Keywords: oral language - bilingualism - speech and language therapy assessment - calibration - ELO

## Remerciements

Je tiens tout particulièrement à remercier Géraldine Hilaire-Debove, orthophoniste, Docteur en Sciences du Langage, chargée d'enseignement à l'Institut des Sciences et Techniques de la Réadaptation et Directrice du Laboratoire UNADREO de Recherche clinique en Orthophonie, pour son encadrement, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Je remercie également tous les enfants bilingues franco-turcs de CP et CE1 pour leur implication dans mon projet. J'aimerais aussi remercier les directeurs et professeurs des écoles ainsi que la directrice du centre social dans lequel je suis intervenue pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon étude.

Je souhaite aussi remercier M. Akinci, Professeur des Universités et spécialiste du bilinguisme franco-turc, qui a su m'aider dans mes recherches théoriques et Mme Vildan pour son aide dans ma recherche de population.

J'aimerais également adresser mes remerciements à Mme Beauvais pour les analyses statistiques et Mme Gourhant pour son aide à la mise en page. Je tenais également à remercier toutes les personnes ayant pris le temps de relire mon travail.

Et pour finir, j'aimerais adresser un immense merci à mes amis et ma famille qui m'ont soutenue et épaulée durant ces cinq années d'études. Leurs encouragements et leur reconnaissance dans cette épreuve m'ont permis de mener au mieux ce travail.

## Sommaire

<b>I</b>	<b>Partie théorique</b>	<b>1</b>
1	Introduction	1
2	Revue de littérature	2
2.1	Le bilinguisme franco-turc	2
2.1.1	Définition et typologie des bilinguismes	2
2.1.2	Les bilingues franco-turcs : entre langue et communauté	3
2.1.2.1	La langue turque	3
2.1.2.2	La communauté turque en France	4
2.2	Développement du langage oral des enfants bilingues	5
2.2.1	Généralités	5
2.2.2	Phonologie	6
2.2.3	Lexique	6
2.2.4	Morphosyntaxe	7
2.3	L'évaluation orthophonique du langage oral chez l'enfant bilingue	8
2.3.1	Généralités sur le bilan orthophonique	8
2.3.2	Le bilan du langage oral de l'enfant bilingue précoce	8
2.3.2.1	L'évaluation des deux langues	9
2.3.2.2	L'ELAL d'Avicenne	9
2.3.2.3	Prise en compte de la dimension culturelle	9
3	Problématique et hypothèses	10
<b>II</b>	<b>Méthode</b>	<b>11</b>
1	La population	11
2	Le matériel d'expérimentation	12
2.1	Le test d'Évaluation du Langage Oral	12
2.1.1	Lexique en réception (LexR)	12
2.1.2	Lexique en production (LexP)	12
2.1.3	Répétition de mots (RepM)	13
2.1.4	Compréhension (CI et CG)	13
2.1.5	Production d'énoncés (ProdE)	13
2.2	La fiche de renseignements	14
3	La procédure	14



<b>III Résultats</b> .....	<b>15</b>
1 <i>Lexique en réception</i> .....	16
2 <i>Lexique en Production</i> .....	17
3 <i>Répétition de mots</i> .....	19
4 <i>Compréhension immédiate et compréhension globale</i> .....	20
5 <i>Production d'énoncés</i> .....	22
<b>IV Discussion</b> .....	<b>23</b>
1 <i>Discussion des résultats</i> .....	23
2 <i>Limites et biais de l'étude</i> .....	27
3 <i>Perspectives et intérêts de l'étude</i> .....	29
<b>V Conclusion</b> .....	<b>30</b>
<b>VI Références</b> .....	<b>31</b>

## I Partie théorique

### 1 Introduction

Plus de la moitié de la population mondiale demeure bilingue voire multilingue (Baker, 2011) et pourtant, en France, l'évaluation orthophonique s'effectue dans la majorité des cas avec des tests étalonnés sur des populations principalement monolingues en raison d'un manque d'outils pour les multilingues. Cette absence de normes pour les bilingues complexifie la prise en soin et complique la distinction entre trouble spécifique du langage oral et acquisition atypique du français liée au multilinguisme. Depuis quelques années, les orthophonistes sont ainsi amenés à revoir leur pratique et leur évaluation en tenant compte des particularités du développement du langage oral des enfants bilingues et de leur culture. Dans le cas de multilinguisme, l'acquisition de la langue française varie en fonction de plusieurs variables, notamment des caractéristiques linguistiques de la langue première, du type de bilinguisme (simultané ou consécutif) et du statut de la langue maternelle au sein du pays d'accueil. Le bilinguisme franco-turc soulève de nombreux questionnements chez les orthophonistes puisqu'il s'agit d'une langue structurellement différente du français et très ancrée dans l'environnement familial.

Dans une première partie, nous tenterons de définir le terme de bilinguisme et décrirons la communauté turque installée en France puis nous analyserons le développement atypique du langage oral des enfants bilingues. Nous rappellerons également l'importance d'une évaluation orthophonique avant toute prise en soin et mettrons en exergue les difficultés que rencontrent les professionnels pour évaluer un enfant baignant dans un environnement multilingue. Nous essayerons ensuite d'apporter des solutions pour évaluer le plus justement possible les personnes bilingues. Nous exposerons par la suite notre problématique et en ferons découler les hypothèses correspondantes. Dans une seconde partie, il sera question de décrire la démarche méthodologique adoptée dans cette étude : la population sélectionnée, le matériel utilisé pour la passation ainsi que la méthode statistique appliquée. Pour finir, nous analyserons les résultats et comparerons ces derniers à l'étalonnage monolingue actuel de l'Évaluation du Langage Oral (ELO) (Khomsi, 2001).

## **2 Revue de littérature**

### **2.1 Le bilinguisme franco-turc**

#### **2.1.1 Définition et typologie des bilinguismes.**

De nombreuses définitions existent sur le bilinguisme mais aucune ne fait consensus par la complexité du phénomène. Il y aurait autant de bilinguismes qu'il y a de bilingues. Ce phénomène devrait être perçu comme un continuum allant du mode monolingue au mode multilingue (Garland, 2007, cité par Akinci, 2016). Grosjean (2015, p. 16) définit ce phénomène de façon succincte mais claire comme

« l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours ». Hagège (2005) ajoute à cette définition une notion d'équilibre des langues ; pour ce linguiste, une personne est dite bilingue dans le cas où ses connaissances linguistiques sont identiques dans les deux langues. Par cette définition, l'auteur conçoit l'individu bilingue comme la somme de deux monolingues. Hélot (2007), quant à elle, s'oppose à cette vision d'un bilinguisme parfait et équilibré puisque selon elle, il ne reflète pas la réalité. Abdelilah-Bauer (2015) la rejoint sur cette idée et propose de prendre en compte la compétence communicative du bilingue et non la maîtrise et les connaissances qu'il a dans chacune des langues. Akinci (2016) soutient également cette vision en parlant de bilinguisme fonctionnel correspondant à l'utilisation des langues en fonction des contextes. Ainsi, deux conceptions s'opposent concernant le bilinguisme : la vision additionniste qui conçoit une « connaissance parfaite des deux langues » (Akinci, 2016, p. 206) et la vision minimaliste qui se limite à l'usage régulier de deux langues.

Pour Hamers et Blanc (2000), ce phénomène ne peut se restreindre qu'à l'aspect linguistique, ils distinguent ainsi le bilinguisme de la bilingualité. Cette dernière correspond à l'état psychologique d'une personne qui utilise plus d'un code linguistique.

Par la complexité du phénomène, certains auteurs préfèrent typer les bilinguismes. Hamers et Blanc (2000) proposent tout d'abord de différencier les bilinguismes selon l'âge et le mode d'acquisition. Lorsque la seconde langue est introduite avant cinq ou six ans, le bilinguisme est qualifié de précoce. Ce bilinguisme se retrouve principalement chez les enfants dont un des parents ne parle pas la langue du pays d'accueil. Dans la situation où l'enfant est exposé aux deux systèmes linguistiques dès la naissance et ce jusqu'à trois ans, le bilinguisme précoce est dit simultané

tandis qu'il est dit consécutif lorsque l'enfant est exposé à la seconde langue entre trois et six ans. Cette acquisition se fait généralement avec l'entrée à l'école.

Si la langue seconde est introduite entre six et dix ans, nous parlons de bilinguisme tardif. Au-delà de cet âge, Hamers et Blanc (1983) parlent de bilinguisme d'adolescence (ou scolaire) puis de bilinguisme de l'âge adulte.

Les bilinguismes peuvent également se différencier selon le niveau de maîtrise des deux langues. Hamers et Blanc (1983) parlent de bilinguisme additif quand les deux langues sont acquises de manière équilibrée. Ce cas de bilinguisme se retrouve le plus souvent lorsque les deux langues sont socialement valorisées. Le bilinguisme soustractif, quant à lui, correspond à l'apprentissage d'une langue seconde au détriment de la première langue. Cette dernière est communément moins valorisée que la langue du pays d'accueil. Le bilinguisme franco-turc pourrait donc être qualifié de bilinguisme soustractif par son peu de valorisation en France.

Il est également important de prendre en compte l'aspect culturel dans le bilinguisme. En effet, Hamers et Blanc (1983) distinguent le bilingue biculturalisé dans le cas où le sujet s'identifie positivement aux deux cultures impliquées par les langues qu'il utilise, le bilingue monoculturalisé lorsque celui-ci s'identifie à seulement une des deux cultures et le bilingue acculturé anémique si la personne ne s'identifie à aucune des deux cultures.

Pour Ervin et Osgood (cité dans Hamers & Blanc, 1983), le bilinguisme peut aussi se typer selon la représentation cognitive que la personne bilingue se fait du lexique. Lorsque la personne bilingue fait correspondre un signifié différent à chaque code linguistique, nous parlons de bilinguisme coordonné. Tandis que lorsqu'un seul signifié est lié à deux signifiants, nous parlons de bilinguisme composé. Dans ce cas, il n'y a pas de différences conceptuelles entre les deux langues. Pour finir, Weinreich (1953) ajoute à ces typologies le bilinguisme subordonné pour lequel il existe un lexique dans une langue qui est traduit dans une autre.

## **2.1.2 Les bilingues franco-turcs : entre langue et communauté.**

### *2.1.2.1 La langue turque.*

La langue turque se différencie du français en de nombreux aspects. Il s'agit d'une langue ouralo-altaïque qui appartient plus précisément au sous-groupe altaïque (Akinci, 2008a) tandis que la langue française fait partie des langues indo-européennes (Goosse & Grévisse, 2016). Sur le plan orthographique et phonétique,

on relève huit voyelles et vingt consonnes dans la langue turque. La correspondance graphème-phonème en turc est transparente contrairement à la langue française qui est une langue opaque. Sur le plan morphologique, il s'agit d'une langue agglutinante, elle se construit effectivement par suffixation. Par exemple, pour construire le groupe nominal « les maisons » nous devons ajouter le suffixe « -ler » à la base « ev » (maison) ce qui donne « evler » (les maisons) (Bazin, 1978). D'un point de vue morphosyntaxique, l'ordre des mots diffère de celui de la langue française. Effectivement, en turc, l'objet se place entre le sujet et le verbe et le déterminant précède le déterminé (Bazin, 1978). En outre, il semble important de souligner qu'il n'existe pas de masculin et féminin dans la langue turque. Cette absence de notion de genre peut expliquer certaines difficultés relevées par les professionnels travaillant avec ces populations tels que les orthophonistes et professeurs des écoles concernant l'utilisation des déterminants en français et les accords des adjectifs et participes passés.

#### *2.1.2.2 La communauté turque en France.*

D'après le ministère turc du Travail et de la Sécurité Sociale, en 2014, la communauté turque comptait 611 515 personnes résidant en France (Akinci, 2016). Dans notre pays, l'immigration turque a débuté dans les années soixante. Au départ, elle était principalement économique et a progressivement été motivée par des regroupements familiaux (Yağmur & Akinci, 2003). Un faible nombre de migrants a également fui la Turquie pour des raisons politiques suite au coup d'Etat de 1980 (Petek-Şalom, 1998). Les populations d'origine turque ont la réputation d'être renfermées sur elles-mêmes (Akinci, 1996). Cette "attitude de repli" (Akinci, 2016, p.

216) se traduit par une utilisation minimale et restreinte à la vie quotidienne de la langue du pays d'accueil. Ainsi, la langue turque est très souvent maintenue et préservée de génération en génération dans les familles franco-turques. En effet, Yağmur et Akinci (2003) ont montré dans une étude un indice de vitalité langagière élevée pour cette langue. En outre, en parallèle de l'acquisition du français, de nombreux enfants franco-turcs continuent l'apprentissage de leur langue maternelle dans le cadre des Enseignements de Langue et de Culture d'Origine (ELCO). Petek-Salom (2004) note que les effectifs d'enfants inscrits au turc dans le cadre de ces ELCO se maintiennent contrairement aux autres langues intégrées dans ce programme qui ne cessent de diminuer. La langue turque reste donc très ancrée

dans l'environnement familial. Akinçi (2008) montre que le choix de la langue parlée par l'enfant bilingue franco-turc diffère selon l'interlocuteur. Effectivement, il note une utilisation principale du turc lorsque l'enfant bilingue s'adresse à ses parents, une alternance français-turc ou exclusivement le turc quand il communique avec la fratrie et ses amis et exclusivement le turc avec ses grands-parents. La place dans la fratrie peut donc jouer un rôle important dans le développement de la langue seconde. Les opportunités de parler le français seront ainsi plus nombreuses pour l'aîné que pour le benjamin d'une fratrie.

Par ce fort maintien de la langue turque au sein du cercle familial et cet esprit communautaire, les enfants franco-turcs ont généralement un véritable contact avec la langue française avec l'entrée à l'école maternelle autour de trois ans. Le bilinguisme franco-turc est donc, communément, un bilinguisme précoce consécutif.

## **2.2 Développement du langage oral des enfants bilingues**

### **2.2.1 Généralités.**

Le développement du langage oral des enfants bilingues dépend du mode d'acquisition des deux langues. Effectivement, d'après Grosjean (2015), lorsque l'enfant acquiert deux langues de façon simultanée, il les assimile aussi rapidement que l'enfant monolingue et son unique langue. Selon cet auteur, l'acquisition simultanée de deux langues se fait selon le même mode d'acquisition d'une langue : «gazouillis, babillages, premiers mots, premiers syntagmes et premières phrases.» (p. 91). Tandis que dans le cas d'un bilinguisme précoce consécutif, l'enfant n'est pas directement en mesure de comprendre l'environnement linguistique qui l'entoure. C'est le cas de l'enfant qui entre à l'école avec une langue première différente de la langue d'instruction. Volterra et Taeschner (1978) proposent pour ce type de bilinguisme une acquisition en trois stades. Pour ces deux auteurs, les enfants bilingues précoces simultanés possèdent d'abord un système commun dans lequel cohabitent les mots des deux langues. Ensuite, la phonologie et le lexique se différencient puis les deux langues se distinguent sur le plan lexical, syntaxique et phonologique. Néanmoins, la séparation entre les deux langues resterait accessible si l'enfant se développe dans un environnement respectant le principe de Grammont- Ronjat selon lequel chaque langue doit être représentée par une personne (Ronjat, 1913).

### **2.2.2 Phonologie.**

La phonologie est la science « dont le but est d'étudier de façon synchronique ou diachronique l'organisation, la structuration des phonèmes et des faits suprasegmentaux dans la parole » (Brin-Henry, Courrier, Lederlé, & Masy, 2011, p. 214). En effet, toutes les langues sont composées d'un ensemble de phonèmes qui correspondent à la plus petite unité distinctive que l'on puisse isoler par segmentation dans la chaîne parlée. Le développement de la phonologie commence dès la naissance avec l'aspect perceptif. En effet, avant d'entrer dans la période linguistique, le nourrisson est capable de discriminer les sons. A partir de six mois, apparaissent progressivement les vocalises, le babillage puis les premiers mots.

Dans les situations de bilinguisme, l'enfant doit réorganiser ses capacités perceptives afin d'être capable de discriminer d'autres contrastes phonétiques (Bijeljac-Babic, 2000). Major (2012) (cité dans Bijeljac-Babic, 2000) montre que la phonologie de la langue seconde peut modifier celle de la langue maternelle. En effet, d'après cet auteur, les paramètres phonologiques de la langue maternelle se modifient avec l'acquisition d'une seconde langue. Schmitt, Simoës et Laloi (2015) démontrent que le bilinguisme n'a aucun impact sur les compétences phonologiques des bilingues. Concernant les capacités phonologiques en production, Ferré et Dos Santos (2015) ont également montré que les points de complexité spécifiques à la langue française ne posaient pas de difficultés particulières aux enfants bilingues.

### **2.2.3 Lexique.**

Le lexique est défini comme « l'ensemble indéterminé des éléments signifiants stables (mots, locutions...) d'une langue, considéré abstraitement comme une des composantes formant le code cette langue» (Rey & Verdier, 2017, p. 1449). Il se développe considérablement autour de 18 mois, cette période est appelée explosion lexicale. Notre stock lexical se nourrit toute notre vie.

Concernant les enfants baignant dans un environnement bilingue, Clark (1987) expose le « principe de contraste » selon lequel tout mot est associé à une signification. D'après cet auteur, les enfants bilingues ont un seul lexique et aucun mot n'est retrouvé en double à l'intérieur. Sur ce même principe d'unicité du lexique, Costa et Santestéban (2004) soutiennent qu'un enfant bilingue ne fait pas appel à sa première langue lorsqu'il s'exprime dans sa seconde langue. Oker et Akinci (2012), quant à eux, expriment le contraire en montrant que l'accès à la langue dominante

n'est pas spécifique. Effectivement, d'après ces auteurs, les enfants bilingues semblent plus performants pour les mots congénères, c'est-à-dire pour les termes se ressemblant sur le plan phonologique et/ou orthographique et ayant le même sens. Pour ces auteurs, les deux langues sont donc activées lorsque l'individu bilingue s'exprime dans sa seconde langue.

Les recherches concernant le vocabulaire des enfants bilingues demeurent essentielles puisque le niveau lexical demeure un prédicteur significatif du niveau scolaire et plus précisément des compétences en lecture (Smith, Smith, & Dobbs, 1991). Dans les études antérieures, il était démontré un niveau de vocabulaire dans la deuxième langue plus faible chez les enfants bilingues que chez leurs pairs monolingues. Toutefois, ces résultats peuvent être discutés par la taille des échantillons qui restait peu représentative. Bialystok (2010), en combinant toutes les données récoltées par différents auteurs à propos du niveau lexical chez les enfants monolingues et bilingues, démontre qu'il existe effectivement une différence significative de la taille du vocabulaire entre monolingues et bilingues. Néanmoins, elle insiste sur le fait que les enfants bilingues ont des connaissances lexicales mais pas forcément toutes dans la langue du pays. Ces enfants construisent effectivement leur pensée à travers deux mondes linguistiques et culturels.

#### **2.2.4 Morphosyntaxe.**

La morphosyntaxe regroupe la morphologie et la syntaxe. Huot (2001, p. 5) définit la morphologie comme une « partie de la linguistique qui s'intéresse à la forme des mots et à l'interprétation qui y est liée ». La syntaxe, quant à elle, concerne les relations qui existent entre les mots dans une phrase. Le développement morphosyntaxique arrive après le développement lexical et phonologique. Toutefois, Kail (2015) précise que le développement morphosyntaxique serait étroitement lié au développement lexical. De façon générale, l'enfant va d'abord utiliser des mots isolés pour se faire comprendre puis il va combiner deux mots avant de construire de petites phrases. Selon Bijeljac-Babic (2000), la combinaison de deux mots demeure universelle car elle survient généralement au même stade d'acquisition quelle que soit la langue parlée. Il n'y aurait donc pas de décalage pour les enfants bilingues dans le stade de la combinaison de deux mots.

Toutefois, le développement de la morphosyntaxe chez les enfants bilingues reste influencé par la typologie des langues. En effet, de nombreuses langues se



différencient par des constructions morphosyntaxiques différentes comme c'est le cas pour les langues turque et française. Chalumeau et Efthymiou (2010) ont effectivement montré une différence significative en morphosyntaxe entre les enfants lusophones et turcophones. Ces derniers auraient effectivement plus de difficultés que leurs pairs lusophones en français. Il paraît alors important que les orthophonistes adaptent leur évaluation en prenant en compte le bilinguisme de leur patient afin de poser un diagnostic orthophonique.

## **2.3 L'évaluation orthophonique du langage oral chez l'enfant bilingue**

### **2.3.1 Généralités sur le bilan orthophonique.**

Avant toute prise en soin, "l'orthophoniste établit un bilan qui comprend le diagnostic orthophonique, les objectifs et le plan de soins" (Décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, 2002). L'évaluation orthophonique demeure donc le socle de l'intervention.

Tout bilan orthophonique débute par un temps d'anamnèse. Ce dernier sert à recevoir la plainte du patient et établir qui est à l'origine de cette demande. Cet entretien permet au thérapeute du langage et de la communication de recueillir des éléments pertinents pour émettre des hypothèses diagnostiques. Dans le cadre de l'évaluation d'un enfant bilingue, il est important de se préoccuper des langues en question. L'orthophoniste doit s'intéresser à l'environnement linguistique dans lequel baigne l'enfant, la répartition des langues et l'utilisation des langues en fonction des situations. Il peut également être intéressant de se renseigner sur le niveau de compétence de l'enfant dans sa langue maternelle sur le versant écrit et oral, en production et en réception. L'évaluation des compétences du patient suit l'anamnèse.

### **2.3.2 Le bilan du langage oral de l'enfant bilingue précoce.**

Pour évaluer le langage oral, les orthophonistes ont différents tests à disposition. Cependant, ces derniers restent étalonnés sur des populations majoritairement monolingues. Il semble donc inapproprié d'utiliser ces outils d'évaluation avec des patients bilingues dans une optique exclusivement quantitative. Il peut toutefois être intéressant de prendre en compte les observations qualitatives faites durant la passation des épreuves. Les orthophonistes se retrouvent régulièrement face à des cas de bilinguisme voire multilinguisme ; le bilan de ces patients est source de questionnements et d'appréhension. Couëtoux-Jungman et al. (2010) proposent

alors d'évaluer le contexte linguistique communicatif dans lequel baigne l'enfant afin de mesurer le poids des différentes langues.

#### *2.3.2.1 L'évaluation des deux langues.*

Dans le cadre d'un bilinguisme, comme de nombreux auteurs, Grech et Dodd (2011) préconisent d'évaluer les deux langues de l'enfant. D'après ces auteurs, il demeure important d'évaluer toutes les langues auxquelles l'enfant est exposé car elles constituent toutes le socle de sa communication. Néanmoins, il reste très contraignant de mettre cette évaluation en pratique car celle-ci implique soit la connaissance de la langue par l'orthophoniste soit la présence d'un interprète.

Peu de recommandations précises sont données pour évaluer les différents modules langagiers chez les enfants bilingues. Toutefois, concernant l'évaluation des aptitudes phonologiques chez les enfants bilingues, Ferré et Dos Santos (2015) préconisent d'utiliser un test de répétition de non-mots puisque ces derniers ne requièrent pas de connaissances lexicales dans la langue première. Une épreuve de répétition de logatomes quasi-universaux a récemment été créée mais reste très peu répandue (Boerma et al., 2015).

#### *2.3.2.2 L'ELAL d'Avicenne.*

Depuis quelques années, un programme de recherche existe pour évaluer le langage oral de l'enfant bilingue, il s'agit de l'Évaluation Langagière pour Allophones et primo arrivants (ELAL d'Avicenne) créé par une équipe du Centre du langage du Service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Avicenne. Cet outil permet une évaluation langagière en langue maternelle et en langue française. Un questionnaire parental fait également partie de ce programme. Trois langues ont été retenues pour ce test : le tamoul du Sri Lanka, l'arabe d'Algérie et le soninké du Mali (Sanson, 2012). Il facilite ainsi la pose d'un diagnostic de trouble spécifique du langage oral (Wallon et al., 2008). En effet, pour poser un diagnostic de dysphasie dans le cas d'une situation de bilinguisme, il faut retrouver des altérations linguistiques dans les deux langues. Toutefois, Sanson (2010) précise que ces altérations peuvent toucher différents aspects linguistiques selon les langues.

#### *2.3.2.3 Prise en compte de la dimension culturelle*

Le bilinguisme n'est pas seulement la cohabitation de deux langues, il comprend également deux univers culturels différents. Gosse-Lachaud, Mantrach & Scivoli

(2017) ont mis en évidence l'importance de prendre en compte la dimension culturelle dans les prises en charge des enfants multilingues. En effet, ces auteurs ont montré des effets bénéfiques sur le développement langagier et une revalorisation de leur culture d'origine lorsque cette dernière est prise en compte dans la prise en soin de l'enfant. Hamurcu-Süverdem et Akinci (2016) démontrent également que la pratique d'une langue maternelle dans l'environnement familial n'entrave pas le développement d'une langue seconde. Au contraire, Cummins (1979) montre que de faibles compétences en langue première inhibent le développement de la langue seconde.

### **3 Problématique et hypothèses**

Face à une augmentation des patients bilingues franco-turcs, les orthophonistes doivent adapter leur évaluation et prise en soin en prenant en compte le bilinguisme. Les difficultés liées au bilinguisme et celles relevant d'un trouble spécifique du langage oral se ressemblent (Grüter, 2005) et pourtant il est important de les différencier. Chalumeau et Efthymiou (2010) ont montré que le niveau des enfants bilingues franco-turcs de grande section de maternelle en lexique et morphosyntaxe sur les deux versants (expressif et réceptif) étaient en décalage par rapport à leurs confrères monolingues.

Suite à ces observations, nous pouvons nous demander si un retard persiste toujours pour les enfants bilingues précoces consécutifs franco-turcs au CP et au CE1.

Premièrement, nous émettons l'hypothèse que les enfants bilingues franco-turcs de CP, contrairement aux bilingues franco-turcs de CE1, présentent des scores aux épreuves de langage oral inférieurs à ceux des monolingues français, sur tous les modules à l'exception de l'épreuve de répétition de mots.

Deuxièmement, nous faisons l'hypothèse que les enfants de CE1 bilingues franco-turcs présentent des scores aux épreuves de l'Évaluation du Langage Oral qui ne sont pas significativement différents de ceux des monolingues français sauf pour l'épreuve de production d'énoncés.

Pour finir, nous pensons que le module de répétition de mots qui évalue en partie la phonologie, ne présente pas de scores significativement différents entre les monolingues et les bilingues franco-turcs que ce soit au CP ou au CE1.

Les réponses à ces questions nous permettront d'estimer la pertinence ou non d'un étalonnage de la ELO sur des populations bilingues franco-turques.

## II Méthode

Cette partie comprendra la présentation de la population choisie pour cette étude, le matériel et la procédure utilisés pour répondre à notre question de départ.

### 1 La population

Afin de répondre à notre problématique, nous avons dû définir des critères d'inclusion et d'exclusion. Parmi les critères d'inclusion, nous relevons le bilinguisme. En effet, l'enfant devait être bilingue franco-turc de type consécutif précoce (acquisition de la deuxième langue entre trois et six ans) avec comme langue maternelle le turc. Dans cette étude, pour simplifier, nous appellerons nos participants « bilingues franco-turcs ». Ils devaient également être scolarisés en CP ou en CE1. Concernant les critères d'exclusion, nous en avons défini plusieurs. Les participants ne devaient pas avoir (eu) de prise en soin orthophonique afin de correspondre à un enfant tout-venant bilingue franco-turc. Ils ne devaient également pas avoir de déficits visuels ou auditifs (non corrigés) et de déficit intellectuel. En outre, l'enfant ne devait pas être un primo-arrivant. Toutefois, il semble important de souligner que tous ces critères d'exclusion n'ont pas pu être vérifiés objectivement pour des raisons pratiques. Nous avons choisi de nous intéresser à la population franco-turque puisqu'il s'agit d'une patientèle que nous retrouvons régulièrement dans les cabinets d'orthophonie et qui reste source de questionnements pour les thérapeutes du langage et de la communication. Nous avons décidé d'étudier le langage oral des enfants de CP et CE1 pour faire suite à l'étude de Chalumeau et Efthymiou (2010). En outre, ces classes correspondent à l'entrée dans l'écrit, ce dernier pouvant influencer le développement du langage oral. Pour réaliser cette expérimentation, nous avons pu constituer un échantillon de vingt-huit enfants bilingues franco-turcs. Tous sont des bilingues précoces consécutifs. Parmi ces enfants, quatorze sont scolarisés en CP et quatorze en CE1. En raison des difficultés rencontrées pour recruter les participants à cette étude, la parité n'a pas pu être entièrement respectée. Effectivement, en CP, huit filles et six garçons ont pu participer à notre étude tandis qu'en CE1, ce sont huit garçons et six filles qui ont répondu à nos critères. La moyenne d'âge des enfants de CP est de six ans et cinq mois et celle des CE1 est de sept ans et six mois.

## **2 Le matériel d'expérimentation**

### **2.1 Le test d'Évaluation du Langage Oral**

Le test orthophonique sélectionné pour notre étude est la batterie pour l'Évaluation du Langage Oral (ELO) de Khomsi. Il s'agit d'un test évaluant les compétences langagières orales des enfants de la Petite Section de Maternelle (PSM) au Cours Moyen 2<sup>ème</sup> année (CM2). L'étalonnage de cette batterie a été réalisé sur une population monolingue francophone entre septembre et décembre 2000. Il compte 129 enfants pour la classe de CP et 103 enfants pour le CE1. L'âge moyen des enfants de CP est de six ans et trois mois et celui des enfants de CE1 est de sept ans et trois mois. Les enfants sélectionnés pour cet étalonnage proviennent majoritairement d'écoles publiques dans lesquelles intervient un réseau d'aide.

Cette batterie d'évaluation comprend six épreuves (présentées ci-dessous) évaluant quatre domaines du langage oral que sont le lexique, la phonologie, la compréhension morphosyntaxique et la production linguistique.

#### **2.1.1 Lexique en réception (LexR).**

L'épreuve évaluant le lexique en réception (LexR) comme son nom l'indique, permet d'évaluer le stock lexical passif de l'enfant. Elle consiste à pointer du doigt le bon dessin parmi quatre à partir d'un mot-cible énoncé par l'examineur. Vingt items sont proposés à tous les enfants pour cette épreuve. La note du lexique en réception s'exprime donc sur vingt.

#### **2.1.2 Lexique en production (LexP).**

L'épreuve de production lexicale consiste à dénommer différentes images. Pour commencer, l'enfant doit dénommer des objets en répondant à la question « qu'est-ce que c'est ? » (QQC). Il est demandé au participant d'inclure le déterminant dans sa réponse. Toutefois, si l'enfant omet le déterminant il ne doit pas en être pénalisé dans la cotation. En tout, il y a cinquante objets à dénommer mais seuls trente-deux concernent les CP et CE1. Pour finir cette épreuve, l'enfant doit dénommer des actions en répondant à la question « qu'est-ce qu'il fait ? » (QQF). Dix verbes sont attendus pour cette composante de l'épreuve. Pour notre population, le score maximal de l'épreuve évaluant le lexique en production est de quarante-deux. Pour cette épreuve évaluant le lexique actif, nous avons suggéré aux enfants bilingues de dénommer l'image en turc dans le cas où ils ne le connaissaient pas en français.

### **2.1.3 Répétition de mots (RepM)**

L'épreuve permettant de situer le niveau de l'enfant en phonologie est basée sur des répétitions de mots. Cette épreuve est constituée de deux séries de seize mots. La première liste est composée de mots principalement bi-syllabiques tandis que la deuxième série est constituée de mots plus longs. Le score total de cette épreuve s'exprime sur trente-deux pour les enfants scolarisés après la moyenne section de maternelle.

### **2.1.4 Compréhension (CI et CG).**

L'évaluation de la morphosyntaxe en réception se fait par l'intermédiaire d'une épreuve de compréhension (C1 pour les enfants de petite et moyenne section de maternelle et C2 à partir de la grande section de maternelle).

L'épreuve de compréhension syntaxique consiste à choisir une image parmi quatre à partir d'une phrase énoncée par l'examinateur. Pour l'épreuve C2 qui concerne notre population, une deuxième désignation est demandée implicitement en cas d'erreur. A l'issue de cette épreuve, nous obtenons deux scores : le score en compréhension immédiate (comptabilisant les bonnes réponses de la première présentation) et le score en compréhension globale (comptant les scores des deux présentations). Deux planches d'exemple sont proposées aux participants. Dans cette épreuve, nous relevons deux types d'énoncés : les énoncés à contenu imageable pour lesquels l'enfant peut se représenter une image à partir de « compétences morphosyntaxiques simples » (Khomsî, 2001, p. 42) et ceux à contenu inférentiel c'est-à-dire ceux pour lesquels l'enfant doit faire des inférences et utiliser « des compétences morphosyntaxiques complexes » (Khomsî, 2001, p. 42). Cette épreuve teste la compréhension des structures morphosyntaxiques suivantes : les phrases simples, les phrases passives, les prépositions spatiales, les phrases relatives, interrogatives et négatives et les temps des verbes.

### **2.1.5 Production d'énoncés (ProdE)**

L'épreuve de production morphosyntaxique repose sur vingt-cinq complétions de phrases. Trois items d'entraînement sont proposés en amont et l'examinateur doit corriger l'enfant en cas d'erreur sur ces items. Cette épreuve évalue différentes structures morphosyntaxiques en production : les articles contractés, le genre et nombre, la voix passive, les pluriels irréguliers des noms, les désinences verbales, la

négation et les temps en production. Une épreuve de répétition d'énoncés (RépE) est également proposée aux enfants scolarisés en maternelle mais cette épreuve ne concerne pas notre population.

## **2.2 La fiche de renseignements**

Avant de faire passer ce test de langage oral, nous avons pris le temps de remplir une fiche de renseignements (Annexe A) avec l'enfant. Pour instaurer un climat de confiance et de discussion avec le participant, nous lui avons tout d'abord redemandé sa classe. Ensuite, nous lui avons demandé sa date de naissance afin d'avoir son âge précis lors de la passation. Pour les enfants ne connaissant pas leur date de naissance, nous avons dû nous référer aux familles ou au corps enseignant. Il était également demandé le nombre de frères et sœurs afin de situer le participant dans sa fratrie. Après avoir obtenu ces informations, nous avons souhaité connaître la répartition des langues parlées au sein du cercle familial, et plus précisément celle avec son père, sa mère et ses éventuels frères et sœurs. Pour finir, nous nous sommes intéressée à la langue de la télévision à la maison. Ces questions, posées oralement à l'enfant, nous ont permis une première approche avec celui-ci et une certaine mise en confiance.

## **3 La procédure**

Les passations se sont déroulées de début novembre 2017 à début mars 2018. Elles se sont faites au sein de trois écoles (dont une seule hors Rhône) et d'un centre social. Il s'agissait de passations individuelles en face à face avec le participant. L'entretien commençait d'abord par une rapide présentation de l'expérimentation. Ensuite, nous avons rempli le questionnaire et avons fait la passation du test de langage oral dans l'ordre préconisé par les auteurs. Nous avons ainsi commencé par l'évaluation du lexique passif permettant une mise en confiance avec l'enfant (puisque cette épreuve ne requiert pas de production verbale) puis l'évaluation du lexique actif. Ensuite, nous avons procédé à l'épreuve de répétition de mots. Enfin, nous avons évalué la compréhension morphosyntaxique de l'enfant et sa production linguistique. Afin de ne pas créer de différence avec l'étalonnage actuel, toutes les consignes ont été données comme le manuel le stipule.

### III Résultats

Nous avons procédé à la cotation de toutes ces épreuves et avons réuni tous les scores bruts dans un tableau Excel récapitulatif présenté dans l'Annexe B. Afin de comparer notre population d'enfants bilingues franco-turcs à la population monolingue de référence, nous avons calculé les moyennes et écarts-types de nos participants pour toutes les épreuves. Nous avons ensuite procédé à la comparaison de nos deux moyennes en utilisant une formule permettant de comparer une moyenne d'un échantillon avec une moyenne d'une population de référence (sans en connaître la valeur de la variance). Cette formule nous a donné le  $t_{\text{observé}}$  que l'on a pu comparer au  $t_{\text{théorique}}$ . La différence est significative lorsque le  $t_{\text{observé}}$  est supérieur au  $t_{\text{théorique}}$ . Pour trouver ce dernier, nous avons utilisé la table du t de Student, retrouvable en Annexe C. Le  $t_{\text{théorique}}$  se trouve en croisant la ligne n-1, dans notre cas 13, avec la colonne correspondant au degré de liberté, c'est-à-dire 0.05. Notre  $t_{\text{théorique}}$  est donc de 1,771.

La formule pour calculer le  $t_{\text{observé}}$  est la suivante :

$$T_{\text{observé}} = \frac{m_x - M_x}{\sqrt{\frac{\text{Var}_x}{n}}}$$

$m_x$  = moyenne de notre échantillon

$M_x$  = moyenne des monolingues

$$\text{Var}_x = \frac{\text{SCE}}{n-1}$$

SCE = somme de la moyenne au carré

n = taille de l'échantillon

Rappelons que notre population est composée de quatre groupes : les CP monolingues et les CE1 monolingues pour lesquels nous nous référerons à la norme du test de langage oral actuel et les enfants de CP et CE1 bilingues franco-turcs que nous avons testés.

Ci-dessous, le tableau 1 expose les moyennes (M) et écarts types (ET) des enfants bilingues franco-turcs aux différentes épreuves de langage oral. Les moyennes et écarts-types de l'étalonnage actuel obtenus à partir d'enfants principalement monolingues ont également été inscrits dans ce tableau. La présence d'un astérisque montre une différence significative entre les moyennes des enfants franco-turcs et celles de l'étalonnage actuel.



**Tableau 1 : Moyenne (M) et écarts-types (ET) et significativité (p) des épreuves du test de langage oral obtenus par les enfants bilingues franco-turcs de CP et CE1**

		LexR	LexP	RepM	CI	CG	ProdE
<b>CP</b>	M	13,8	21,1	28,3	11,0	16,4	8,1
<b>bilingues</b>	ET	2,5	5,7	2,3	2,6	2,8	5,3
<b>CP</b>	M	15,4	29	28,6	13,2	19,2	15,6
<b>monolingues</b>	ET	2,2	5,1	3,5	2,9	1,7	3,8
<b>Significativité</b>	p	*	*		*	*	*
<b>CE1</b>	M	14,6	25,1	29,9	13	17,4	12,3
<b>bilingues</b>	ET	1,7	4,9	2,0	2,3	1,9	4,3
<b>CE1</b>	M	16	31,7	30,3	14,5	19,5	17,6
<b>monolingues</b>	ET	2,1	4,4	2,2	2,7	1,6	3,7
<b>Significativité</b>	p	*	*			*	*

De façon générale, nous remarquons que les moyennes des enfants bilingues précoces consécutifs franco-turcs sont inférieures aux moyennes correspondant à l'étalonnage actuel pour toutes les épreuves du test de langage oral. Nous allons maintenant présenter les résultats épreuve par épreuve pour les deux classes.

### 1 Lexique en réception

**Figure 1 : comparaison des moyennes des enfants bilingues franco-turcs par rapport à l'étalonnage monolingue par classe pour le lexique en réception**

Comme représenté sur la figure 1, pour les CP, les analyses statistiques mettent en évidence une différence significative ( $t_{\text{observé}} (1.9) > t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre les monolingues et les bilingues franco-turcs pour l'épreuve évaluant le lexique passif. Effectivement, la moyenne de référence des monolingues issue de la batterie de langage oral ( $M = 15.4$ ,  $ET = 2.2$ ) est supérieure à la moyenne obtenue par la population de bilingues testés dans la présente étude ( $M = 13.8$ ,  $ET = 2.5$ ). De façon qualitative, nous pouvons noter que les items les plus chutés sont « polo », « rabot », « courgette » et « sardine ». Pour ces deux derniers items, seuls cinq enfants sur les quatorze testés réussissent à désigner le bon dessin.

Pour les CE1, il existe également une différence significative ( $t_{\text{observé}} (3.1) > t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre la moyenne obtenue par l'étalonnage actuel du test et celle des bilingues franco-turcs pour l'épreuve du lexique en réception. Les monolingues ( $M = 16$ ,  $ET = 2.1$ ) obtiennent des scores supérieurs aux bilingues testés ( $M = 14.6$ ,  $ET = 1.7$ ). Qualitativement, nous pouvons souligner que « polo », « rabot », « courgette » et « sardine » restent encore problématiques pour ces enfants.

## **2 Lexique en Production**

### **Figure 2 : comparaison des moyennes des enfants bilingues franco-turcs par rapport à l'étalonnage actuel par classe pour le lexique en production**

Pour les CP, nous observons sur la figure 2 une différence significative ( $t_{\text{observé}} (5.2) > t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre les monolingues et les bilingues franco-turcs pour l'épreuve de lexique en production. Les monolingues ( $M = 29$ ,  $ET = 5.1$ ) obtiennent des scores supérieurs aux bilingues franco-turcs testés ( $M = 21.1$ ,  $ET = 5.7$ ). Qualitativement, il

convient de noter que certains items (« poireau », « louche », « visseuse » et « cadenas ») n'ont obtenu aucune bonne réponse parmi les enfants testés au CP. Pour les CE1, les résultats montrent également une différence significative ( $t_{\text{observé}} (5.1) > t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre les bilingues franco-turcs et l'étalonnage actuel. En effet, les monolingues ( $M = 31.7$ ,  $ET = 4.4$ ) obtiennent des scores supérieurs à notre population de bilingues franco-turcs testés ( $M = 17.1$ ,  $ET = 4.9$ ).

Pour cette épreuve, il était proposé aux enfants de donner la bonne réponse en turc lorsqu'ils ne la connaissaient pas en français sans pour autant la compter comme une réponse correcte. Pour les CP, nous avons comptabilisé 11 items nommés en turc parmi les 227 items incorrects. Ainsi, 4,8% des réponses non connues par l'enfant en français ont pu être données en turc. Tandis que pour les CE1, 12,7% des réponses non connues ont pu être données en turc correspondant à 30 mots.

Si nous nous intéressons plus précisément aux deux parties composant l'épreuve de lexique en production, nous pouvons relever une différence entre celles-ci.

**Figure 3 : comparaison des moyennes des enfants bilingues franco-turcs par rapport à l'étalonnage par classe pour la sous-partie QQC de l'épreuve de lexique en production**

En effet, comme le montre la figure 3, nous remarquons qu'au CP il existe une différence significative ( $t_{\text{observé}} (5.9) > t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre la moyenne des monolingues et celle des bilingues franco-turcs pour la partie QQC évaluant la connaissance des noms d'objets. Les CP monolingues obtiennent des scores supérieurs à leurs pairs bilingues franco-turcs. Pour les CE1, il existe également une

différence significative ( $t_{\text{observé}} (5.8) > t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre la moyenne des monolingues et celle des bilingues franco-turcs pour la partie QQC en faveur des monolingues.

**Figure 4 : comparaison des moyennes des enfants bilingues franco-turcs par rapport à l'étalonnage par classe pour la sous-partie QQF de l'épreuve de lexique en production**

Cependant, comme le montrent les résultats de la figure 4, il n'y a pas de différence significative ( $t_{\text{observé}} (1.6) < t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre monolingues et bilingues franco-turcs pour les items QQF c'est-à-dire pour les actions. Pour les CE1, il n'existe également pas de différence significative ( $t_{\text{observé}} (0.2) < t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre les monolingues et la populations de bilingues testés dans cette étude pour la partie QQF.

### **3 Répétition de mots**

**Figure 5 : comparaison des moyennes des enfants bilingues franco-turcs par rapport à l'étalonnage actuel par classe pour la répétition de mots**

Pour les CP, les résultats de la figure 5 ne mettent pas de différence significative en évidence ( $t_{\text{observé}} (0.5) < t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre les scores des monolingues ( $M = 28.6$ ,  $ET = 3.5$ ) et ceux des bilingues franco-turcs testés ( $M = 28.3$ ,  $ET = 3.3$ ) pour l'épreuve de répétition de mots.

Pour les CE1, il n'y a également pas de différence significative ( $t_{\text{observé}} (0.7) < t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre la moyenne des monolingues ( $M = 30.3$ ,  $ET = 2.2$ ) et celle des bilingues franco-turcs ( $M = 30.0$ ,  $ET = 2.0$ ) pour cette épreuve.

Nous ne notons donc aucune différence significative entre les moyennes de l'étalonnage actuel obtenues à partir d'enfants principalement monolingues et celles des bilingues franco-turcs quel que soit le niveau de la classe. Toutefois, les moyennes des bilingues franco-turcs restent inférieures à celles des monolingues pour les deux classes.

#### **4 Compréhension immédiate et compréhension globale**

Nous rappelons que l'épreuve évaluant la compréhension morphosyntaxique nous donne deux scores : un score correspondant à la compréhension immédiate et un score correspondant à la compréhension globale. Nous exposerons dans un premier temps les résultats concernant la compréhension immédiate puis dans un second temps ceux de la compréhension globale.

**Figure 6 : comparaison des moyennes des enfants bilingues franco-turcs par rapport à l'étalonnage actuel par classe pour la compréhension immédiate**

Pour les CP, les résultats mettent en évidence une différence significative ( $t_{\text{observé}} (3.2) > t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre les monolingues et les bilingues franco-turcs pour l'épreuve évaluant la compréhension immédiate. Comme le montre la figure 6, les monolingues ( $M = 13.2$ ,  $ET = 2.9$ ) obtiennent des scores significativement supérieurs à leurs pairs bilingues franco-turcs ( $M = 11$ ,  $ET = 2.6$ ).

Alors que pour les CE1, il n'existe pas de différence significative ( $t_{\text{observé}} (0.5) < t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre l'étalonnage actuel du test et la moyenne des bilingues franco-turcs. Les monolingues ( $M = 14.5$ ,  $ET = 2.7$ ) obtiennent tout de même des scores supérieurs aux bilingues ( $M = 13$ ,  $ET = 2.3$ ).

**Figure 7 : comparaison des moyennes des enfants bilingues franco-turcs par rapport à l'étalonnage actuel par classe pour la compréhension globale**

Pour les CP, les résultats mettent en évidence une différence significative ( $t_{\text{observé}} (3.8) > t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre la moyenne de l'étalonnage actuel et celle des bilingues franco-turcs pour l'épreuve évaluant la compréhension globale. Effectivement, les monolingues ( $M = 19.2$ ,  $ET = 2.8$ ) obtiennent des scores supérieurs aux bilingues franco-turcs ( $M = 16.4$ ,  $ET = 2.8$ ).

Pour les CE1, il existe également une différence significative ( $t_{\text{observé}} (4.1) > t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre l'étalonnage actuel du test et la moyenne des bilingues franco-turcs. Les monolingues ( $M = 19.5$ ,  $ET = 1.6$ ) obtiennent des scores supérieurs aux bilingues ( $M = 17.4$ ,  $ET = 1.9$ ).

Qualitativement, nous pouvons relever que les phrases posant le plus de difficultés au CP et au CE1 sont les phrases interrogatives et les phrases passives.

## 5 Production d'énoncés

### **Figure 8 : comparaison des moyennes des enfants bilingues franco-turcs par rapport à l'étalonnage actuel par classe pour la production d'énoncés**

Pour les CP, les résultats mettent en évidence une différence significative ( $t_{\text{observé}} (5.2) > t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre monolingues et bilingues franco-turcs pour l'épreuve de production d'énoncés. La figure 8 nous montre que les monolingues ( $M = 15.6$ ,  $ET = 3.8$ ) obtiennent des scores supérieurs aux bilingues franco-turcs ( $M = 8.1$ ,  $ET = 5.3$ ). Pour les CE1, nous notons également une différence significative ( $t_{\text{observé}} (4.7) > t_{\text{théorique}} (1.8)$ ) entre l'étalonnage actuel et les bilingues franco-turcs pour cette épreuve. En effet, les monolingues ( $M = 17.6$ ,  $ET = 3.7$ ) obtiennent des scores supérieurs aux bilingues franco-turcs ( $M = 12.3$ ,  $ET = 4.3$ ).

De façon qualitative, nous relevons que les items posant le plus de difficultés que ce soit pour les CP ou les CE1 sont ceux concernant le genre des noms (boulangier/boulangère), les pluriels irréguliers (un œil/des yeux) et le temps des verbes (« ici je joue maintenant, là plus tard je... »).

Pour rappel, les principaux résultats montrent qu'au CP, il existe une différence significative entre la moyenne de l'étalonnage actuel de la batterie de langage oral et celle des enfants franco-turcs pour toutes les épreuves hormis celle de répétition de mots. Au CE1, il existe une différence significative entre la moyenne des monolingues et celle des bilingues franco-turcs pour toutes les épreuves sauf pour la compréhension immédiate et la répétition de mots.

## **IV Discussion**

Nous rappelons que notre étude vise à comparer les enfants bilingues franco-turcs scolarisés en CP et CE1 à la norme monolingue actuelle afin de savoir s'il est pertinent ou non d'étalonner un test de langage oral pour cette population. Dans une première partie, nous discuterons des résultats présentés ci-dessus et validerons ou non nos hypothèses, puis dans une deuxième partie, il sera question d'exposer les limites et biais méthodologiques de notre étude et pour finir, nous relèverons les intérêts et perspectives de l'étude pour les orthophonistes.

### **1 Discussion des résultats**

Notre première hypothèse était que les enfants bilingues franco-turcs de CP obtiennent des scores significativement inférieurs par rapport à leurs pairs monolingues sur tous les modules évaluant le langage oral sauf pour la répétition de mots.

Au niveau lexical, les analyses statistiques ont relevé une différence significative entre les scores des monolingues et des bilingues franco-turcs scolarisés au CP sur les versants production et réception. Cette différence significative, en accord avec l'étude de Laloï (2012), confirme que ces enfants bilingues de CP ont un lexique plus réduit que celui de leurs pairs monolingues en français. Toutefois, il semble important de savoir si ces difficultés en lexique concernent le signifiant, c'est-à-dire l'accès au mot dans la langue française ou le signifié, le concept du mot. Nous pouvons tenter de répondre à cette interrogation en analysant plus précisément les réponses des enfants. En effet, pour l'épreuve évaluant le lexique passif, nous notons que les mots congénères sur le plan phonologique sont plus facilement réussis par les participants à l'étude. Effectivement, les trois derniers items (microscope, bicyclette et téléphérique) qui sont semblables en turc (mikroskop, bisiklet, teleferik) et en français au niveau phonologique sont parmi les plus réussis. Nous supposons alors que les enfants faisaient appel au lexique de leur langue première pour désigner les bons dessins. Néanmoins, pour l'épreuve évaluant le lexique actif, nous avons proposé à l'enfant de dénommer l'image en turc en cas d'incapacité à le faire dans la langue française. Pour les CP, seuls 4,8% des items non connus par les participants ont pu être nommés en turc. Ce faible pourcentage nous montre qu'il est également difficile pour ces enfants bilingues franco-turcs de dénommer les images de cette épreuve dans leur langue première. Nous pouvons alors supposer que leur lexique en langue



maternelle reste aussi limité pour ces enfants. Cette supposition rejoint la récente étude de Akoğlu et Yağmur (2016) qui montre que les bilingues turcs auraient un lexique actif et passif dans leur langue première inférieur à celui de leurs pairs monolingues turcs. En outre, il est intéressant de remarquer la différence entre les deux composantes de l'épreuve évaluant le lexique en production. En effet, il existe une différence significative entre la moyenne des monolingues et celle des bilingues franco-turcs pour la partie évaluant le vocabulaire des noms (QQC) mais nous ne retrouvons pas de décalage pour celle évaluant le lexique des verbes (QQF). Cette différence montre ainsi qu'il est plus facile pour ces enfants au développement du langage oral atypique d'encoder des verbes que des noms.

Au niveau phonologique, nous ne notons pas de décalage significatif entre les bilingues franco-turcs et les monolingues au CP. Nous reviendrons sur ce module en validant notre troisième hypothèse.

Au niveau morphosyntaxique, les analyses statistiques montrent un décalage entre bilingues franco-turcs et monolingues pour la compréhension immédiate et globale. Qualitativement, au CP, nous notons que les phrases ayant posé le plus de difficultés de compréhension à ces enfants bilingues sont les phrases interrogatives (« Mais où est le poisson que j'avais posé sur cette table ? », « La petite fille est-elle tombée ? ») et les phrases passives (« Le camion est suivi par la voiture »).

Il existe également une différence significative entre bilingues franco-turcs et monolingues pour l'épreuve de production d'énoncés évaluant la production morphosyntaxique. Cette épreuve a été très difficile pour ces enfants. Les items ayant posé le plus de difficultés sont ceux concernant les articles contractés, les pluriels irréguliers (par exemple « des yeux »), et l'utilisation des temps.

Pour cette épreuve, il convient de noter que l'écart-type de notre population franco-turque de CP est plus élevé que l'écart-type relevé dans l'étalonnage de la batterie de langage oral, ceci montre une grande dispersion des scores inter-individus et donc l'importante variabilité entre ces enfants franco-turcs testés.

Notre première hypothèse est donc entièrement validée. Effectivement, les scores des bilingues franco-turcs scolarisés au CP sont significativement inférieurs à ceux de leurs pairs monolingues pour tous les modules évaluant le langage oral sauf pour la répétition de mots.

Pour notre deuxième hypothèse, nous avons supposé qu'il n'existait plus de différence significative entre les enfants bilingues franco-turcs et les monolingues au CE1 hormis pour l'épreuve de production d'énoncés.

Sur le plan lexical, les analyses statistiques ont cependant montré des moyennes significativement inférieures pour les enfants bilingues franco-turcs par rapport aux moyennes issues de l'étalonnage actuel pour le lexique actif et passif. Au niveau du lexique en réception, les items « polo », « courgette » et « sardine » mettent autant en difficulté les bilingues scolarisés au CP que ceux en CE1. Ces items ne semblent donc pas faire partie du lexique couramment utilisé par les enfants franco-turcs. Effectivement, nous notons que les items choisis dans ce test de langage oral prennent en compte leur fréquence d'exposition dans la langue française et non dans la langue turque tandis que Sanson (2012) suppose que leur fréquence d'exposition puisse être différente dans chaque langue. En outre, nous notons qu'au CE1, les enfants utilisent davantage de stratégies déductives pour cette épreuve. En effet, pour l'item « rabot » qui ne fait certainement pas partie du stock lexical des enfants de CP et CE1, nous notons de meilleures performances pour les bilingues franco-turcs en CE1 que ceux scolarisés au CP, cette différence pourrait s'expliquer par de meilleures capacités de déduction au CE1. Néanmoins, il convient de souligner que certains items semblent avoir tout de même été acquis entre le CP et le CE1, comme l'item « poussette » qui a été correctement désigné par quatre CP sur quatorze et par douze CE1 sur quatorze. Nous pouvons également noter que les écarts entre la moyenne des bilingues et celle de l'étalonnage de la batterie d'évaluation du langage oral sont moins importants pour l'épreuve du lexique passif que pour l'épreuve évaluant le lexique en production (tableau 1). Comme pour les monolingues, le lexique passif des bilingues est plus étendu que le lexique actif.

Concernant le lexique actif, en CE1, nous notons l'utilisation régulière de périphrases lorsque le mot n'est pas connu. Par exemple, pour l'item « canne à pêche », la moitié des enfants n'ayant pas le terme adéquat ont utilisé une périphrase de type « pour pêcher des poissons », « pour attraper des poissons » contrairement aux bilingues scolarisés au CP qui ne donnaient pas de réponse. L'utilisation de ces périphrases montre qu'au CE1, les enfants bilingues franco-turcs sont plus à même d'exprimer une idée dans leur langue seconde pour laquelle ils n'ont pas le mot exact.

Au niveau phonologique, au CE1, comme au CP, il n'existe pas de différence significative entre les bilingues franco-turcs et leurs pairs monolingues.

Sur le plan morphosyntaxique, en compréhension, nous ne relevons pas de différence significative entre la moyenne des bilingues franco-turcs et celle des monolingues obtenue grâce à l'étalonnage de l'évaluation du langage oral en compréhension immédiate, c'est-à-dire celle comprenant les bonnes réponses données lors de la première présentation. De manière plus surprenante, il existe une différence significative entre ces deux populations pour la compréhension globale correspondant aux réponses de la première et de la deuxième présentation implicitement proposée. En compréhension immédiate, nous pouvons souligner que les items posant le plus de difficultés aux CE1 sont les mêmes que ceux relevés pour les CP (les phrases interrogatives et les phrases passives). La différence de significativité entre la compréhension immédiate et la compréhension globale montre que les enfants bilingues franco-turcs prennent peu en compte la proposition d'autocorrection faite par l'expérimentateur. Néanmoins, nous pouvons comparer plus précisément les deuxièmes propositions faites par les enfants de CP et de CE1. En effet, au CE1, contrairement au CP, nous notons que très peu d'enfants ont persévéré sur une mauvaise réponse. La plupart proposaient un autre dessin sur lequel figurait le nom principal de l'item. Par exemple, pour l'item « le camion est suivi par la voiture », lors de la deuxième proposition implicitement proposée par l'examineur, nous relevons qu'aucun enfant de CE1 n'a changé de dessin pour celui avec la moto contrairement au groupe bilingue scolarisé au CP. Au CE1, nous observons donc davantage de « stratégie de compréhension lexicale » (Khomsî, 2001). Cette dernière s'appuie sur l'utilisation d'images mentales concernant le mot principal de la phrase. Au niveau de la production d'énoncés, au CE1, il existe toujours un décalage entre monolingues et bilingues franco-turcs ; cette différence peut être expliquée par les structures morphosyntaxiques différentes des deux langues étudiées. Cette supposition rejoint l'étude de Chalumeau et Efthymiou (2010) qui montre qu'il existe un effet de la typologie de la langue.

L'hypothèse 2 n'est donc pas validée : les enfants bilingues tout venant franco-turcs de CE1 ont effectivement des scores significativement différents de ceux de leurs pairs monolingues en lexique et en morphosyntaxe. Le décalage relevé au niveau lexical et morphosyntaxique n'est donc toujours pas rattrapé au CE1 pour ces enfants bilingues franco-turcs. Nous pouvons donc parler de développement différent pour cette population lié au bilinguisme et plus particulièrement à la langue maternelle qui reste typologiquement très éloignée du français.

La troisième hypothèse que nous avons posée était que le module de répétition de mots ne présente pas de scores significativement différents entre les monolingues et les bilingues franco-turcs que ce soit au CP ou au CE1.

Comme dit précédemment, pour ces deux classes, il n'existe pas de différence significative entre les moyennes des monolingues et celles des bilingues franco-turcs pour l'épreuve de répétitions de mots. Nos résultats rejoignent ceux de Schmitt, Simoës et Laloï (2015) qui ont montré que les compétences phonologiques ne semblent pas impactées par les effets du bilinguisme.

Qualitativement, même s'il n'existe pas de décalage significatif entre les monolingues et nos bilingues, nous pouvons noter des difficultés pour les mots comprenant des clusters consonantiques, c'est à dire les mots composés d'au moins deux consonnes successives et les mots longs comme « hospitalisation ». Cette dernière difficulté peut être mise en lien avec la langue turque dans laquelle les mots-racines sont principalement monosyllabiques ou bisyllabiques. Par exemple, le mot « montagne » se dit « dag » en turc.

L'hypothèse 3 est donc entièrement validée : il n'y a pas de différence significative entre bilingues franco-turcs et monolingues pour l'épreuve de répétition de mots.

## **2 Limites et biais de l'étude**

Une des principales limites de notre étude concerne notre population de recherche. Dans un premier temps, nous pouvons souligner que nos effectifs restent assez restreints. En effet, nous n'avons pu évaluer que quatorze enfants de CP et quatorze de CE1. Nous devons donc garder en tête ces faibles échantillons et pondérer nos résultats. Il serait donc intéressant que cette étude soit poursuivie avec un échantillon plus important. Dans un deuxième temps, il est important de noter que nous n'avons pas pu prendre pas en compte le profil linguistique de l'enfant. Effectivement, pour des raisons administratives il n'était pas possible de recueillir l'histoire linguistique ainsi que le contexte migratoire associé des enfants bilingues. Pourtant, comme le souligne l'ethnopsychanalyste Moro (2004), certaines situations migratoires pourraient conduire les individus bilingues à une perte totale ou partielle de leur culture d'origine et donc impacter leur langue maternelle et, indirectement le développement de leur langue seconde. De plus, nous n'avons pas pu connaître le niveau socio-économique des parents pour les mêmes raisons données ci-dessus

alors que nous pouvons supposer qu'il influe considérablement sur le développement du langage oral et plus précisément sur les connaissances lexicales.

La batterie d'Évaluation du Langage Oral de Khomsi peut également être discutée sur certains points. Tout d'abord, il est important de souligner qu'il s'agit d'un test datant de 2001, l'étalonnage commence effectivement à être relativement ancien. Il faudrait que ce test soit de nouveau étalonné notamment pour le module lexique. En effet, le lexique ne cesse d'évoluer ; les outils d'évaluation en orthophonie doivent donc s'adapter à ses modifications et les prendre en compte. En outre, les épreuves de lexique comprennent peu d'items et ne s'intéressent pas au vocabulaire abstrait ce qui aurait pu être intéressant pour notre population. Toutefois, nous avons quand même choisi d'utiliser ce test de langage oral pour diverses raisons. Il s'agit en effet d'un test facile d'utilisation, rapide et encore très utilisé par les orthophonistes. De plus, ce test nous semble adapté aux populations multilingues par le côté ludique et simple des épreuves. En outre, ce mémoire entre dans l'Equipe de Recherche Unadreo 25 (ERU 25) du Laboratoire Unadréo de Recherche Clinique en Orthophonie dans laquelle plusieurs autres étalonnages de la batterie d'évaluation du langage oral de Khomsi ont été réalisés. En effet, des études ont été menées pour les populations installées à la Réunion, à Tahiti et en Nouvelle Calédonie.

Concernant l'évaluation de la répétition de mots, il convient de souligner qu'à elle seule, cette épreuve ne peut pas nous permettre de poser le diagnostic de trouble phonologique, une épreuve de répétition de non-mots aurait donc été intéressante pour tester la mémoire à court terme phonologique. En outre, l'évaluation de la quantité du stock lexical peut être discutée du fait du bilinguisme. En effet, dans cette épreuve nous n'évaluons que le lexique de la langue seconde. Il aurait été intéressant de s'intéresser au stock lexical en turc. Ces enfants ont effectivement un large stock lexical mais celui-ci reste partagé entre deux langues.

Pour finir, il aurait été intéressant d'utiliser un autre test de langage oral tel que la batterie d'Évaluation du Développement du Langage Oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois (Coquet, Ferrand, & Roustit, 2009) afin de vérifier et valider nos résultats.

Concernant ce mémoire de manière générale, nous souhaitons souligner qu'il était difficile de récolter davantage de données au vu du temps qui nous était imparti (six mois depuis les autorisations de passations). De plus, il était également difficile de synthétiser les données de littérature sur ce sujet en dix pages. Nous avons ainsi dû

nous restreindre pour cette partie et aller à l'essentiel.

### **3 Perspectives et intérêts de l'étude**

Les résultats de notre étude prouvent que l'étalonnage actuel de la batterie de langage oral de Khomsi n'est pas adapté à la population franco-turque scolarisée en CP et CE1 pour de nombreuses épreuves. Dans une future étude, il serait donc intéressant d'étalonner ce test de langage oral pour les enfants bilingues précoces consécutifs franco-turcs sur le plan lexical et morphosyntaxique. En effet, comme vu précédemment, les compétences phonologiques des enfants bilingues ne semblent pas affectées par le bilinguisme, il n'est donc pas nécessaire d'étalonner cette épreuve pour cette population. Néanmoins, il pourrait être intéressant de proposer une épreuve de conscience phonologique et une épreuve de répétition de non-mots pour approfondir l'évaluation de ce module. En outre, afin d'évaluer plus précisément le langage oral de l'enfant, il aurait été intéressant d'analyser l'élaboration du récit et les compétences pragmatiques, modules non présents dans la batterie de langage oral de Khomsi. Les habilités articulatoires de ces enfants auraient également pu être étudiées pour confirmer ou non ce que soulèvent Manço et Crutzen (2003). En effet, ces deux auteurs notent une excellente maîtrise articulatoire du français pour les enfants belgo-turcs.

Dans une future étude, il pourrait être intéressant de comparer le niveau en langage oral de ces enfants en fonction de leur place dans la fratrie et de l'input linguistique.

En outre, ce ré-étalonnage pourrait également être réalisé pour d'autres populations bilingues présentes dans la patientèle des orthophonistes afin que leur bilinguisme soit pris en compte dans leur évaluation et leur prise en soin orthophonique.

Ce mémoire a également été construit dans l'optique de rappeler aux orthophonistes de considérer le multilinguisme et donc les différentes langues en question dans leur évaluation et leur prise en soin puisque cette particularité est parfois mise de côté à l'école. Les thérapeutes du langage et de la communication doivent effectivement s'ouvrir aux pratiques culturelles et langagières de leurs patients malgré leur monolinguisme. Il est également important de rappeler aux orthophonistes que les pratiques orthophoniques n'existent pas dans tous les pays et les cultures. Par exemple, en Turquie, il n'y a pas d'orthophonistes (Akinci, 2011). Il pourrait donc être intéressant de connaître la représentation que se font les populations migrantes franco-turques de cette profession.

## V Conclusion

En France, évaluer le langage oral d'un enfant bilingue reste source de questionnements pour les orthophonistes. Effectivement, réaliser le bilan d'un enfant multilingue peut amener à un sur-diagnostic avec la possible confusion entre retard de langage lié au bilinguisme et trouble spécifique du langage oral. De nos jours, tous les orthophonistes continuent de comparer ces enfants baignant dans un environnement linguistique et culturel double aux normes monolingues calculées dans les outils d'évaluation orthophonique.

L'objectif de notre étude était de démontrer la pertinence d'un étalonnage spécifique d'un test de langage oral pour les enfants franco-turcs tout-venant scolarisés au CP et CE1. Nous avons choisi d'utiliser le test de langage oral de Khomsi pour sa passation rapide et ses épreuves simples. La population franco-turque a été retenue pour cette étude puisqu'il s'agit d'une population très présente en clinique orthophonique. De plus, par leur bilinguisme et leur langue première structurellement différente de la langue française, les enfants bilingues franco-turcs restent en décalage par rapport à leurs pairs monolingues.

Au vu de nos résultats, il paraît donc pertinent d'étalonner la batterie de langage oral de Khomsi pour les enfants de CP pour toutes les épreuves hormis celle de répétition de mots. Pour les enfants bilingues franco-turcs de CE1, nos analyses statistiques ont montré une différence significative entre monolingues et bilingues franco-turcs pour toutes les épreuves de langage oral sauf celle de répétition de mots et celle évaluant la compréhension immédiate. Pour cette classe il reste toutefois pertinent d'étalonner le module de compréhension morphosyntaxique car la compréhension globale reste en décalage par rapport à la norme monolingue.

Il serait ainsi intéressant d'étalonner réellement cette batterie d'évaluation pour cette population afin de permettre une évaluation plus objective et une meilleure prise en soin orthophonique pour ces enfants bilingues franco-turcs.

## VI Références

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues: grandir et vivre en parlant plusieurs langues* (3ème ed). Paris: La Découverte.
- Akinci, M.-A. (1996). Pratiques langagières des immigrés turcs en France. *Ecarts d'identité*, 78(76), 14–17.
- Akinci, M.-A. (2008a). Apprendre une orthographe transparente : le cas du turc. In C. Brissaud, J.-P. Jaffré, & J.-C. Pellat, *Nouvelles recherches en orthographe, actes des journées d'études du 14 et 15 juin 2007* (p. 31-52). Limoges: Lambert-Lucas.
- Akinci, M.-A. (2008b). De l'apprentissage des langues aux pratiques langagières des jeunes bilingues turcs en France. In C. Extramiana & J. Sibille, *Migration et plurilinguisme en France, Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques* (Vol. 2, p. 64-71). Paris: Didier.
- Akinci, M.-A. (2011). Orthophonie, bilinguisme et immigration : le cas des enfants bilingues franco-turcs en France. In E. Lederlé, *Les troubles du langage écrit: regards croisés* (p. 265-292). Isbergues: Ortho édition.
- Akinci, M.-A. (2016). Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. In Fédération Nationale des Associations de Maîtres E., *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages* (p. 203-238). Paris: Retz.
- Akoğlu, G., & Yağmur, K. (2016). First-Language Skills of Bilingual Turkish Immigrant Children Growing up in a Dutch Submersion Context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 706-721.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1181605>



- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed). Clevedon (England): Multilingual Matters.
- Bazin, L. (1978). *Introduction à L'étude Pratique De La Langue Turque*. Paris: Maisonneuve.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525-531. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>
- Bijeljac-Babic, R. (2000). Chapitre 6. Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. In M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage. Vol. I: Le langage en émergence. De la naissance à trois ans* (p. 169-192). Paris: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.01.0169>
- Boerma, T., Chiat, S., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2015). A Quasi-Universal Nonword Repetition Task as a Diagnostic Tool for Bilingual Children Learning Dutch as a Second Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 58(6), 1747-1760. [https://doi.org/10.1044/2015\\_JSLHR-L-15-0058](https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0058)
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie* (3rd éd.). Isbergues: Ortho Edition.
- Chalumeau, S., & Efthymiou, H. (2010). *Le bilinguisme précoce consécutif chez les enfants lusophones et turcophones: influence de la langue maternelle sur l'acquisition du français langue seconde* (Mémoire d'orthophonie). Lyon. Consulté à l'adresse <http://www.sudoc.fr/165154276>
- Clark, E. V. (1987). The principle of contrast: A constraint on language acquisition. In B. MacWhinney, *Mechanisms of language acquisition* (p. 1-33). Hillsdale

(United States): Lawrence Erlbaum Associates.

Coquet, F., Ferrand, P., & Roustit, J. (2009). *EVALO 2-6: évaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois* [Test de langage oral]. Isbergues: Ortho édition.

Costa, A., & Santesteban, M. (2004). Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners. *Journal of Memory and Language*, 50(4), 491-511.  
<https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.02.002>

Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, E., Rabain, D., Plaza, M., & Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance: Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 22(4), 293-307.  
<https://doi.org/10.3917/dev.104.0293>

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.  
<https://doi.org/10.2307/1169960>

Décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste (2002). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000413069>

Ferré, S., & Dos Santos, C. (2015). Comment évaluer la phonologie des enfants bilingues? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (51), 11-34.

Goosse, A., & Grévisse, M. (2016). *Le bon usage* (16ème). Paris: De Boeck supérieur.

- Gosse-Lachaud, M.-L., Mantrach, Z., & Scivoli, M.-C. (2017). La bilinguïté de l'enfant : expériméntation d'une nouvelle modalité de prise en charge. *L'Autre*, 18(3), 293-303. <https://doi.org/10.3917/laotr.054.0293>
- Grech, H., & Dodd, B. (2011). Assessment of Speech and Language Skills in Bilingual Children: An Holistic Approach. *Stem-, Spraak-en Taalpathologie*, 15(2), 84-92.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.
- Grüter, T. (2005). Comprehension and production of French object clitics by child second language learners and children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26(3), 363-391. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050216>
- Hagège, C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilinguïsmé et bilinguïté*. Bruxelles (Belgique): Pierre Mardaga.
- Hamers, J., & Blanc, M. (2000). *Bilinguïté and bilingualism* (2nd éd.). Cambridge (England): Cambridge University Press.
- Hamurcu-Süverdem, B., & Akinci, M.-A. (2016). Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle. *Revue française de linguistique appliquée*, 21(2), 81-93.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguïsmé en famille au plurilinguïsmé à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Huot, H. (2001). *Morphologie, Forme et sens des mots français*. Paris: Armand Colin.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris, France: Presses

universitaires de France.

Khomsi, A. (2001). Batterie pour l'Evaluation du Langage Oral : ELO. Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).

Laloi, A., Baker, A., De Jong, J., & Le Normand, M.-T. (2012). Capacités langagières des enfants bilingues présentant un trouble spécifique du langage oral. In *Bilinguisme et biculture: nouveaux défis ?* Isbergues: Ortho Edition.

Manço, A., & Crutzen, D. (2003). *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants*. Paris: L'Harmattan.

Moro, M.-R. (2004). *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Dunod.

Oker, A., & Akinci, M.-A. (2012). Processus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans. *CogniTextes*, 8, 1-12.  
<https://doi.org/10.4000/cognitextes.524>

Petek, G. (2004). Les Elco, entre reconnaissance et marginalisation. *Hommes et migrations*, 1252(1), 45–55.

Petek-Şalom, G. (1998). Les ressortissants turcs en France et l'évolution de leur projet migratoire. *Hommes et Migrations*, 1212(1), 14–23.

Rey, A., & Verdier, F. (2017). Lexique. *Le petit Robert de la langue française*. Paris: Le Robert.

Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. Paris: Champion.

Sanson, C. (2010). Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme. *Enfances & Psy*, 3(48), 45-55.

Sanson, C. (2012). « L'ELAL d'Avicenne », objet de recherche, objet clinique. In P. Gatignol & S. Topouzkhianian, *Bilinguisme et biculture: nouveaux défis ?* (p.

159-174). Isbergues: Ortho Edition.

Schmitt, C., Simoës, A., & Laloi, A. (2015). L'évaluation du langage oral chez les enfants bilingues au moyen d'une batterie standardisée pour monolingues. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(7), 431-436. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2015.04.005>

Smith, T. C., Smith, B. L., & Dobbs, K. (1991). Relationship between the peabody picture vocabulary test-revised, wide range achievement test-tevised, and weschler intelligence scale for children-revised. *Journal of School Psychology*, 29(1), 53–56.

Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.

Wallon, E., Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M., Sanson, C., Serre, G., Yapo, M., ... Moro, M. R. (2008). Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants.: Un nouvel instrument: l'ELAL d'Avicenne. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), 597. <https://doi.org/10.3917/psy.512.0597>

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New York (United States): Linguistic Society of New York.

Yağmur, K., & Akinci, M.-A. (2003). Language use, choice, maintenance, and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language*, 2003(164), 107-128. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2003.050>

## Annexes

### Annexe A : fiche de renseignements

<b>Questionnaire avant passation du test de langage oral sur l'environnement linguistique de l'enfant</b>
---

Classe de l'enfant : .....

Date de naissance : .../.../.....

Fratrie (âge)..... ( ... ans)

..... ( ... ans)

..... ( ... ans)

#### Informations sur l'environnement linguistique de l'enfant

Langue parlée à la maison :

- avec papa : .....
- avec maman : .....
- avec les éventuels frères et soeurs : .....

Langue de la télévision : .....

## **Annexe B : Scores bruts des participants par épreuve**

<b>Sujets</b>	<b>LexR</b>	<b>LexP</b>	<b>QQC</b>	<b>QQF</b>	<b>RepM</b>	<b>CI</b>	<b>CG</b>	<b>ProdE</b>
<b>Sujet 1</b>	16	20	14	6	26	10	13	1
<b>Sujet 2</b>	15	29	20	9	31	14	17	19
<b>Sujet 3</b>	8	23	16	7	26	12	14	4
<b>Sujet 4</b>	16	18	13	5	28	8	13	3
<b>Sujet 5</b>	14	22	14	8	32	9	15	9
<b>Sujet 6</b>	15	27	18	9	32	12	16	12
<b>Sujet 7</b>	15	25	18	7	29	14	16	10
<b>Sujet 8</b>	13	23	15	8	28	14	18	12
<b>Sujet 9</b>	13	21	13	8	30	13	17	10
<b>Sujet 10</b>	15	31	23	8	32	16	18	16
<b>Sujet 11</b>	14	35	25	10	32	11	15	17
<b>Sujet 12</b>	18	34	24	10	31	16	20	20
<b>Sujet 13</b>	16	28	20	8	32	16	20	17
<b>Sujet 14</b>	14	23	13	10	29	15	19	11
<b>Sujet 15</b>	12	18	12	6	30	7	15	9
<b>Sujet 16</b>	15	24	18	6	28	10	14	11
<b>Sujet 17</b>	14	19	11	8	30	12	18	8
<b>Sujet 18</b>	13	18	12	6	29	11	19	8
<b>Sujet 19</b>	16	17	11	6	28	9	18	4
<b>Sujet 20</b>	12	23	16	7	25	15	20	15
<b>Sujet 21</b>	16	22	15	7	30	13	17	7
<b>Sujet 22</b>	13	19	10	9	30	10	17	7
<b>Sujet 23</b>	17	32	23	9	32	15	20	16
<b>Sujet 24</b>	11	21	14	7	24	9	11	5
<b>Sujet 25</b>	11	11	6	5	27	11	18	4
<b>Sujet 26</b>	15	23	16	7	27	9	18	11
<b>Sujet 27</b>	13	15	10	5	27	12	19	4
<b>Sujet 28</b>	17	24	16	8	30	13	18	15

## Annexe C : Table de la Loi de Student

LOI DE STUDENT AVEC  $k$  DEGRÉS DE LIBERTÉ  
QUANTILES D'ORDRE  $1 - \gamma$

$k$	$\gamma$										
	0.25	0.20	0.15	0.10	0.05	0.025	0.010	0.005	0.0025	0.0010	0.0005
1	1.000	1.376	1.963	3.078	6.314	12.71	31.82	63.66	127.3	318.3	636.6
2	0.816	1.061	1.386	1.886	2.920	4.303	6.965	9.925	14.09	22.33	31.60
3	0.765	0.978	1.250	1.638	2.353	3.182	4.541	5.841	7.453	10.21	12.92
4	0.741	0.941	1.190	1.533	2.132	2.776	3.747	4.604	5.598	7.173	8.610
5	0.727	0.920	1.156	1.476	2.015	2.571	3.365	4.032	4.773	5.893	6.869
6	0.718	0.906	1.134	1.440	1.943	2.447	3.143	3.707	4.317	5.208	5.959
7	0.711	0.896	1.119	1.415	1.895	2.365	2.998	3.499	4.029	4.785	5.408
8	0.706	0.889	1.108	1.397	1.860	2.306	2.896	3.355	3.833	4.501	5.041
9	0.703	0.883	1.100	1.383	1.833	2.262	2.821	3.250	3.690	4.297	4.781
10	0.700	0.879	1.093	1.372	1.812	2.228	2.764	3.169	3.581	4.144	4.587
11	0.697	0.876	1.088	1.363	1.796	2.201	2.718	3.106	3.497	4.025	4.437
12	0.695	0.873	1.083	1.356	1.782	2.179	2.681	3.055	3.428	3.930	4.318
13	0.694	0.870	1.079	1.350	1.771	2.160	2.650	3.012	3.372	3.852	4.221
14	0.692	0.868	1.076	1.345	1.761	2.145	2.624	2.977	3.326	3.787	4.140
15	0.691	0.866	1.074	1.341	1.753	2.131	2.602	2.947	3.286	3.733	4.073
16	0.690	0.865	1.071	1.337	1.746	2.120	2.583	2.921	3.252	3.686	4.015
17	0.689	0.863	1.069	1.333	1.740	2.110	2.567	2.898	3.222	3.646	3.965
18	0.688	0.862	1.067	1.330	1.734	2.101	2.552	2.878	3.197	3.610	3.922
19	0.688	0.861	1.066	1.328	1.729	2.093	2.539	2.861	3.174	3.579	3.883
20	0.687	0.860	1.064	1.325	1.725	2.086	2.528	2.845	3.153	3.552	3.850
21	0.686	0.859	1.063	1.323	1.721	2.080	2.518	2.831	3.135	3.527	3.819
22	0.686	0.858	1.061	1.321	1.717	2.074	2.508	2.819	3.119	3.505	3.792
23	0.685	0.858	1.060	1.319	1.714	2.069	2.500	2.807	3.104	3.485	3.767
24	0.685	0.857	1.059	1.318	1.711	2.064	2.492	2.797	3.091	3.467	3.745
25	0.684	0.856	1.058	1.316	1.708	2.060	2.485	2.787	3.078	3.450	3.725
26	0.684	0.856	1.058	1.315	1.706	2.056	2.479	2.779	3.067	3.435	3.707
27	0.684	0.855	1.057	1.314	1.703	2.052	2.473	2.771	3.057	3.421	3.690
28	0.683	0.855	1.056	1.313	1.701	2.048	2.467	2.763	3.047	3.408	3.674
29	0.683	0.854	1.055	1.311	1.699	2.045	2.462	2.756	3.038	3.396	3.659
30	0.683	0.854	1.055	1.310	1.697	2.042	2.457	2.750	3.030	3.385	3.646
40	0.681	0.851	1.050	1.303	1.684	2.021	2.423	2.704	2.971	3.307	3.551
50	0.679	0.849	1.047	1.299	1.676	2.009	2.403	2.678	2.937	3.261	3.496
60	0.679	0.848	1.045	1.296	1.671	2.000	2.390	2.660	2.915	3.232	3.460
80	0.678	0.846	1.043	1.292	1.664	1.990	2.374	2.639	2.887	3.195	3.416
100	0.677	0.845	1.042	1.290	1.660	1.984	2.364	2.626	2.871	3.174	3.390
120	0.677	0.845	1.041	1.289	1.658	1.980	2.358	2.617	2.860	3.160	3.373
$\infty$	0.674	0.842	1.036	1.282	1.645	1.960	2.326	2.576	2.807	3.090	3.291



